

André Teixeira Marques

2º Ciclo de Estudos em

Ensino do Inglês e Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

O Erro na Produção Escrita de Inglês e Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico

2013

Orientador: Professor Doutor José Domingues de Almeida

Coorientador: Mestre Nicolas Robert Hurst

Classificação: Ciclo de Estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

André Teixeira Marques

*O Erro na Produção Escrita de Inglês e Francês
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário*

Relatório para obtenção de Grau de Mestre em
Ensino do Inglês e Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

realizado sob a orientação
do Professor Doutor José Domingues de Almeida
e a coorientação do Mestre Nicolas Robert Hurst

setembro de 2013

«If a seed of a lettuce will not grow, we do not blame the lettuce. Instead, the fault lies with us for not having nourished the seed properly»

Provérbio Budista

Agradecimentos

À minha família pelo incondicional apoio.

À Ana Vale, por ter sido uma fonte de inspiração constante, incitando-me diariamente a ser cada vez melhor em todas as vertentes da minha vida.

Ao diretor do curso, Professor Doutor Rogélio Ponce de Leon, e ao orientador deste trabalho, Professor Doutor José Domingues de Almeida, pela disponibilidade e ajuda na entrega deste relatório.

Ao coorientador do presente trabalho, Mestre Nicolas Robert Hurst, por toda a sua disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas e encaminhamento na direção certa.

À Professora Doutora Rosa Bizaro pelo auxílio prestado na elaboração deste relatório.

Às minhas orientadoras de inglês e francês na E.B. 2/3 Julio-Saúl Dias, Dr^a Elisabete Guimarães e Dr^a Odete Pinho, pela dedicação à docência, amizade e notável disponibilidade para ajudarem os professores estagiários, compreendendo sempre as implicações do estágio e abdicando muitas vezes do seu tempo pessoal para usufruto dos mesmos.

Aos meus colegas estagiários, Rúben Brochado, Pedro Marinho e Nélon Almeida, pelo companheirismo, espírito de entreajuda e amizade.

Aos meus alunos, por tudo o que me ensinaram.

Obrigado a todos.

Resumo

Neste relatório de estágio é realizado um trabalho de investigação-ação-reflexão, no qual são analisadas produções escritas em inglês e francês de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico português. O *corpus* utilizado é constituído por textos em francês nível 1 e em inglês níveis 3 e 5. Para além da análise de erros, são aplicadas estratégias pedagógico-didáticas com vista à melhoria da produção escrita dos aprendentes. Por último, é realizada uma investigação ao Departamento de Línguas da E.B. 2/3 Julio-Saúl Dias, cujos objetivos passam por compreender a importância dada ao erro escrito por parte dos professores de línguas estrangeiras, fazer o levantamento de estratégias de tratamento do erro adotadas e detetar o papel que professor e aluno têm na correção do erro.

Palavras-chave: Análise de erros, interlíngua, aquisição de língua segunda, produção escrita

Abstract

In this traineeship report, with an action-research approach, we analyse the English and French written production of junior school learners. The *corpus* used is composed of French level 1 and English levels 3 and 5 texts. In addition to error analysis, pedagogic-didactic strategies are discussed in relation to improving learners' written production and methodological proposals are suggested for future research. In addition, a survey was carried out in E.B. 2/3 Julio-Saúl Dias' Languages Department, whose goals were understanding the importance given to written errors by foreign language teachers, collecting the error treatment strategies used and detecting teacher and learner roles in error correction.

Keywords: Error Analysis, Interlanguage, Second Language Acquisition, Written production

Resumé

Dans ce rapport de stage, un projet de recherche-action-réflexion est développé par l'analyse des productions écrites d'apprenants de français et anglais du 3^{ème} Cycle de l'enseignement élémentaire portugais. Le *corpus* utilisé est composé de textes en français niveau 1 et anglais niveaux 3 et 5. Au-delà de l'analyse d'erreurs, des stratégies pédagogique-didactiques sont appliqués pour améliorer la production écrite des apprenants et des propositions méthodologiques sont suggérées à l'usage des enseignants. En dernier lieu, une recherche au Département de Langues de l'E.B. 2/3 Julio-Saúl Dias est réalisée, les objectifs étant de comprendre l'importance donnée par les professeurs de langues étrangères à l'erreur écrite, faire la mise en marche de stratégies de traitement de l'erreur et de détecter le rôle que le professeur et l'élève jouent dans la correction de l'erreur.

Mots-clés: Analyse d'erreurs, interlangue, acquisition des langues secondes, production écrite,

Lista de siglas e abreviaturas

AC (Análise contrastiva)

AE (Análise de erros)

ALS (Aquisição de língua segunda)

DL (Departamento de línguas)

EFA (Educação e formação de adultos)

L2 (Língua segunda)

LE (Língua estrangeira)

LM (Língua materna)

PIEF (Programa integrado de educação e formação)

Sumário

	Pág.
Agradecimentos	V
Resumo	VI
Abstract	VII
Resumé	VIII
Lista de siglas e abreviaturas	IX
Introdução	
• Apresentação	15
• Razões da escolha	16
• Objetivos	17
• Limitações	17
 Cap. I: Pressupostos teóricos	
• Introdução	21
• O que é escrever	21
• Definição de erro na produção escrita	23
• Correção de erros e <i>feedback</i>	24
• Análise Contrastiva e análise de erros	29
• Interlíngua	31
• Interferência	32
 Cap. II: Contexto	
• Vila do Conde	36
• E. B. 2/3 Julio-Saúl Dias	36
• Núcleo de estágio	38
• Descrição das turmas	39
 Cap. III: O erro escrito na E.B. 2/3 Julio Saúl Dias	
• Introdução	43
• Processo de elaboração do trabalho	43
• Opções metodológicas	44
• Aplicação do questionário	45
• Descrição dos resultados	45
○ Análise quantitativa	46

○ Análise qualitativa	50
• Análise dos dados e conclusões	51

Cap. IV: Metodologia

• Metodologia nas unidades didáticas	54
• Regências	55
• Feedback à produção escrita	61
• Aplicação de feedback às produções escritas dos aprendentes	63
• Erros e a sua gravidade	65
• Metodologia de análise de erros	66
• Análise de textos	67
○ Francês nível I	67
○ Inglês nível III	69
○ Inglês nível V	72
• Considerações globais	76

Conclusão	78
-----------	----

Referências bibliográficas	81
----------------------------	----

Sitografia	85
------------	----

Sumário de tabelas

Tabela 1: Agrupamento de escolas Julio-Saul Dias	37
Tabela 2: Descrição das turmas	39
Tabela 3: Metodologias de correção	63
Tabela 4: Etapas da análise de erros	66
Tabela 5: Corpus de francês nível I	67
Tabela 6: Corpus de inglês nível III	69
Tabela 7: Corpus de inglês nível V	72
Tabela 8: Total de erros	76

Sumário de figuras

Figura 1: Interlíngua	32
Figura 2: Tempo de serviço	46
Figura 3: Reação dos alunos ao receberem trabalhos corrigidos	48
Figura 4: Tempo de aula dedicado à correção de erros	49
Figura 5: Instrução para a actividade <i>Social Issues</i>	57
Figura 6: Instrução para a actividade <i>Petit Monstre</i>	60

Sumário de anexos

Anexo 1: Questionário

Anexo 2: Dados estatísticos – Sexo

Anexo 3: Dados estatísticos – Idade

Anexo 4: Dados estatísticos – Tempo de serviço

Anexo 5: Dados estatísticos – Línguas lecionadas

Anexo 6: Dados estatísticos – Anos lecionados

Anexo 7: Dados estatísticos – Frequência de produção escrita em sala de aula

Anexo 8: Dados estatísticos – Tipo de feedback à produção escrita

Anexo 9: Dados estatísticos – Reação dos alunos ao receberem as suas composições

Anexo 10: Dados estatísticos – Tipo de erros mais frequente em LE

Anexo 11: Dados estatísticos – Tempo dedicado ao tratamento do erro em sala de aula

Anexo 12: Dados estatísticos – Correção do erro por parte dos alunos

Anexo 13: Corpus de francês nível I

Anexo 14: Corpus de inglês nível III

Anexo 15: Corpus de inglês nível V

INTRODUÇÃO

Apresentação

A missão de professores de língua estrangeira reveste-se de enorme e crescente complexidade. É esperado que sejam capazes de levar os seus aprendentes à proficiência em L2 e é com esse objetivo que diariamente se dedicam à planificação de aulas, servindo-se de diversificadas estratégias pedagógico-didáticas, tendo sempre em linha de conta a especificidade do contexto de cada sala de aula e a adequação ao programa nacional, imposto pelo Ministério da Educação. Além destas exigências, inerentes à profissão, nas últimas décadas subjazem ainda dificuldades acrescidas, que se devem ao facto de as sociedades se terem tornado mais heterogêneas e desequilibradas. Isto significa que as expectativas em relação à escola são ainda maiores e, como tal, para muitas famílias a escola tornou-se também num instrumento de socialização, muitas vezes pela própria incapacidade de as famílias assumirem para si mesmas esse papel.

Neste relatório, apoiado num trabalho de investigação-ação, pretende-se dar um modesto contributo para a investigação científica na área de estudo e da docência. Ao analisar os erros na produção escrita de alunos de francês e inglês no 3º ciclo do ensino básico, pretende-se compreender um pouco melhor as dificuldades sentidas pelos aprendentes do francês e inglês, em níveis tão diferentes como o de iniciação, no caso do francês, e os níveis três e cinco no caso do inglês. Devido a limitações de *corpus*, as conclusões sobre os resultados obtidos terão sempre de ser cautelosas. O objetivo deste trabalho, no entanto, não é a generalização dos resultados para os aprendentes de L2 em geral, mas, tão-somente, devido às limitações inerentes a um trabalho deste género, efetuar um estudo de caso.

O estudo aqui apresentado, em conformidade com a investigação científica na área, encara o erro escrito como parte integrante do processo de aprendizagem do aprendente, afastando-se de teorias que o consideravam como um elemento nocivo e prejudicial ao aprendente de L2.

As descobertas efetuadas no campo da interlíngua levaram-nos a uma melhor compreensão do fenómeno de aquisição de língua segunda e, graças ao seu contributo, temos hoje a possibilidade de realizar uma investigação nestes moldes. O termo interlíngua, cunhado por Selinker em 1972, definido pelo próprio como o conhecimento sistemático de uma L2, independente da sua L1 e da sua língua-alvo, revolucionou o estudo no campo da aquisição de língua segunda, embora recentemente este conceito tenha sido posto em causa (Rampton, *cit. in* Jenkins, 2006 : 146).

Neste trabalho utilizar-se-ão os termos de língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE) indistintamente, da mesma forma que José Manuel Cristiano em *Análise de Erros em Falantes Nativos e Não Nativos*.

Razões da escolha

A decisão de analisar a produção escrita dos alunos de francês e inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico foi tomada após um período de observação que decorreu entre setembro e novembro de 2010, no âmbito do estágio em Ensino de Inglês e Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, realizado na Escola Julio-Sául Dias em Vila do Conde. Durante este período, verificou-se que a escrita da maioria dos alunos era bastante insatisfatória e que aparentava revelar uma clara falta de hábito de escrita. De referir que esta foi alcançada através de uma análise geral a alguns dos trabalhos escritos de aprendentes de inglês das turmas observadas na E.B. 2/3 Julio-Saúl Dias. Neste grupo não se incluem os alunos de iniciação ao francês, na medida em que estavam ainda a dar os primeiros passos na língua e o conteúdo das suas produções escritas não era ainda passível de ser analisado. Os restantes, no entanto, aparentavam revelar insuficiências que careciam de ação imediata.

A opção pela análise de erros, motivada pelas aparentes carências linguísticas de uma parte substancial dos alunos, apresentou-se como um meio para diagnosticar problemas e, em seguida, elaborar planos de ação.

Por último, o interesse pessoal pela escrita acabou também por ter a sua quota-parte de importância na decisão de prosseguir com este tema para a investigação-ação.

Objetivos

Devido às limitações de variadíssima ordem, que se enumeram de seguida, o contributo para a investigação científica na área dado por este trabalho de investigação-ação será sempre modesto. Com este trabalho o que se propõe é realizar um caso de estudo, relatando as experiências feitas num contexto específico, irrepetível, analisando os resultados obtidos, aplicando estratégias pedagógico-didáticas no terreno e propondo ações a serem tomadas por futuros docentes.

Ao serem analisados os erros cometidos por aprendentes de inglês e francês como línguas estrangeiras tentar-se-á perceber a razão que se encontra por detrás de cada erro, uma vez que, dessa forma, poder-se-ão elaborar estratégias de superação ou prevenção do erro na produção escrita.

Limitações

Uma limitação incontornável deste trabalho é o número relativamente baixo de erros detetados, resultante do reduzido número de sujeitos e, por consequência, produções escritas por eles efetuadas. Esta limitação tem implicações evidentes no número de ocorrências de cada tipo de erro, o que implicará, como não poderia deixar de ser, alguma reserva no que diz respeito ao grau de confiança das conclusões retiradas. A não ocorrência de determinado tipo de erro não nos pode, igualmente, levar a concluir que os aprendentes dominam melhor um determinado aspeto linguístico; uma vez que poderá ter sido utilizada uma estratégia de evitação por parte do escrevente.

As limitações estendem-se também à forma como as aulas lecionadas foram planificadas. Torna-se particularmente difícil retirar conclusões sobre o tipo de tarefa utilizada e o seu objetivo, já que o número de aulas lecionadas é demasiado reduzido para se retirarem conclusões cientificamente rigorosas. O mesmo se aplica em relação ao tempo definido para cada atividade e aos seus respetivos contextos. Devido ao número reduzido de aulas lecionadas, optou-se pela não exploração da análise de algumas destas particularidades de cada aula, pela inevitabilidade de se estar a debruçar num exercício fútil e inconsequente.

Uma limitação não menos importante é o grau de segurança das conclusões retiradas através da análise de erros. Como afirma Abbot, “ninguém pode pretender conhecer com precisão aquilo que leva um determinado estudante a cometer um determinado erro. A causa pode ser muito complicada; ou pode haver mais do que uma causa” (Abbot, *cit in* Torre, 1985: 29).

Por outro lado, as restrições de tempo, motivadas pela assistência às aulas de quatro turmas na E.B. 2/3 Julio-Saúl Dias, pelas deslocações diárias entre Porto, Maia e Vila do Conde, para além dos trabalhos requeridos pelas mais variadas cadeiras do mestrado em ensino, impossibilitaram a aplicação, testagem e análises mais aprofundadas. A metodologia utilizada levou em conta estas limitações e cingiu-se ao que seria realisticamente alcançável no tempo disponível para este trabalho.

CAPÍTULO I
PRESSUPOSTOS
TEÓRICOS

Introdução

O enquadramento teórico que será feito em seguida pretende apresentar uma breve perspectiva histórico-didática de uma série de conceitos fundamentais para um trabalho que tem como objeto não só o relato do ano de estágio, mas a análise de erros. Para além da componente teórica, será também apresentada a definição de erro na produção escrita a ser utilizada neste trabalho. Como nota final, o facto de a análise de erros e a análise contrastiva estarem abordadas conjuntamente explica-se pelo facto de ambas não se oporem uma à outra, mas de poderem antes complementar-se mutuamente.

O que é escrever

O psicolinguista Eric Lenneberg, numa discussão sobre comportamento humano específico da espécie, declarou que os seres humanos aprendem universalmente a falar, mas escrever é um comportamento aprendido, específico de cada cultura. Aprendemos a escrever se fizermos parte de uma sociedade letrada e geralmente apenas se alguém nos ensina (Lenneberg, *cit in* Brown, 2001). Aprendemos a escrever em estabelecimentos de ensino e neles o domínio da escrita é essencial, já que, do nível primário ao universitário, escrevemos de forma a dominarmos as matérias de estudo.

De acordo com Johanne Myles, a capacidade de escrever bem não é uma competência adquirida naturalmente, mas antes algo aprendido ou culturalmente transmitido como um conjunto de práticas em estabelecimentos oficiais de ensino (Myles, 2002). Segundo a autora, escrever envolve compor, o que implica a capacidade de contar ou recontar pedaços de informação na forma de narrativas ou descrição, ou a transformação de informação em textos novos, em escrita expositiva ou argumentativa.

Omaggio, por seu lado, considera que a escrita pode ser vista como um continuum de atividades que vão desde a mais mecânica ou formal anotação à mais complexa tarefa de composição (Omaggio, *cit in* Myles, 2002). A última é

a que cria mais problemas para os alunos, particularmente os aprendentes de língua segunda num contexto académico. A escrita académica é, aliás, um exercício de composição, desenvolvimento e análise de ideias.

Escrever em L2, comparativamente com escrever na língua-mãe, reveste-se de dificuldade superior, já que para além do domínio de estratégias e técnicas de escrita, o escrevente necessita também de atingir um certo nível de proficiência na língua-alvo. Brown considera, porém, que escreventes competentes na língua-mãe, e que tenham atingido um certo grau de proficiência na língua estrangeira, podem transferir essas competências adequadamente (Myles, 2002). Por outro lado, aqueles com dificuldades na sua língua materna poderão não ter um repertório de estratégias para os ajudar no desenvolvimento da sua escrita em L2.

Polio afirma que a correção de erros e a aprendizagem de línguas é um processo que envolve duas partes e que depende da mediação de um instrutor e um aprendente que colaboram, utilizando o *feedback* como regulação, promovendo a alteração da interlinguagem do aprendente (Polio, 2012).

Segundo Brown, as limitações de vocabulário, estrutura da língua e conteúdo podem inibir a performance de um escrevente de L2. Brown acrescenta que os escreventes só atingem verdadeiro progresso na escrita se tiverem proficiência suficiente em L2 e se receberem *feedback* suficiente em relação aos seus erros escritos (Myles, 2002). Esta afirmação adquire especial importância no âmbito deste relatório, uma vez que os aprendentes destes níveis, salvo raras exceções, não possuem a proficiência a que Brown se refere.

Anderson defende que o processo de escrita é composto por três fases: construção, no qual o escrevente planeia o que vai escrever, recorrendo ao *brainstorming*; transformação, no qual se aplicam regras da língua para transformar significados na forma de mensagem; e execução, que corresponde ao ato físico de produção do texto (Anderson *cit in* Myles, 2002).

O ensino da escrita, na era da comunicação eletrónica em que vivemos, reveste-se de dificuldades acrescidas, já que os aprendentes de hoje em dia

escrevem apenas em contextos muito específicos. Em geral, os alunos escrevem quando preenchem formulários, redigem um *e-mail*, escrevem uma mensagem de texto no telemóvel e em redes sociais e, muito raramente, quando enviam uma carta ou postal. A dificuldade reside no facto de que as atividades de escrita, se não forem bem planificadas, podem tornar-se pouco autênticas (Myles, 2002).

A motivação é uma componente muito importante, uma vez que tem um impacto direto na performance de cada aprendiz. As circunstâncias da vida e do dia-a-dia de cada aluno afetam a sua concentração e motivação para aprender, o que poderá ser comprovado em certos trabalhos do aluno que estejam abaixo da qualidade apresentada noutras ocasiões (Bitchener *et al*, 2005).

Definição de erro na produção escrita

Sendo o erro escrito o objeto central do estudo desenvolvido no âmbito do estágio, uma definição de erro escrito impõe-se. Corder, aqui traduzido por Torre, declara:

[S]e considerarmos uma língua como um código, um conjunto de regras destinadas a gerarem frases sintática, fonológica e semanticamente bem formadas, uma violação do código, isto é, um emprego de regras erradas ou o emprego errado de certas regras, pode resultar, embora não necessariamente, em frases superficialmente mal formadas.

(Corder, *cit in* Torre, 1985: 20)

O mesmo autor, inspirado pela linha de pensamento de Chomsky, subdivide erros escritos em duas categorias: erros de competência e erros de *performance*. Erros de competência estão intimamente ligados à ignorância das regras da língua-alvo e são sistemáticos. Erros de *performance*, ou lapsos, estão ligados à produção de linguagem inadequada, mas por interferência de

fatores externos, tais como a fadiga, a tensão ou a distração. Estes erros são não-sistemáticos.

De acordo com os pressupostos de Edge (1997:11), o professor poderá também dividir os erros dos seus alunos – de acordo com o conhecimento que tem deles – em *slips*, *errors* e *attempts*. *Slips* são os erros que os alunos podem auto-corrigir; *errors* são aqueles que os aprendentes não conseguem corrigir, mas que revelam ao professor a forma que pretendiam utilizar; e *attempts* – ou tentativas –, quando a forma que o aprendente pretendia utilizar é difícil de descortinar e até o sentido da sua produção escrita/oral não é facilmente decifrável pelo professor.

A análise de erros, parte integrante da linguística aplicada, investiga os erros, identificando-os e encontrando razões para a sua ocorrência, para que possam ser alinhavadas futuras estratégias de correção e prevenção.

Correção de erros e Feedback

Apesar de toda a investigação levada a cabo por investigadores educacionais, ainda não é possível determinar com segurança qual a abordagem pedagógica mais apropriada para a correção do erro na escrita.

Até 1996 – quando Truscott adjetivou a correção por escrito às composições dos alunos como ineficaz e prejudicial –, a assunção geral era de que a correção escrita melhorava a precisão do escrevente (Bitchner, 2008).

Truscott afirma que a correção de erros é prejudicial porque desvia tempo e energia dos aspetos mais produtivos do programa de escrita (Truscott, 1996 *cit in* Bitchener *et al*, 2005). Já Ferris considerou que os argumentos de Truscott eram prematuros e demasiado radicais, uma vez que a investigação no campo apresentava cada vez mais provas de que a correção de erros poderia, de facto, ajudar alguns alunos, caso fosse seletiva, priorizada e clara (Ferris, 1999 *cit in* Bitchener *et al*, 2005).

Uma das preocupações de todo o docente e que não é específica da produção escrita, é a fossilização de erros. Estes erros são problemáticos porque, tal como maus hábitos, apesar de serem corrigidos através de estratégias de remediação, voltam a reaparecer mais tarde. Cabe ao professor, dessa forma, estar atento e corrigir os aprendentes quando encontrar um aprendente a persistir no mesmo erro numa fase inicial de instrução.

Um facto importante que não deve ficar sem menção é que a *performance* escrita de cada aprendente não é linear. Por outras palavras, é possível que o mesmo aprendente faça um bom trabalho escrito numa semana e faça outro consideravelmente inferior na seguinte, cometendo erros linguísticos não cometidos da primeira vez. Segundo Bitchener *et al*, este facto ocorre quando um aluno se encontra no processo de aquisição de formas linguísticas novas (Bitchener *et al*, 2005).

Devido ao avanço tecnológico no campo da informática, Polio sugere que se investigue a potencial utilidade de programas informáticos que sejam capazes de produzir correções automáticas, uma vez que os dados sobre essa temática escasseiam (Polio, 2012).

Apesar da existência de estudos que revelam que professores e alunos preferem *feedback* explícito e direto em vez de *feedback* indireto, vários estudos revelam que, a longo prazo, o último apresenta resultados iguais ou superiores ao nível de precisão (Ferris & Roberts, 2001; Ferris, Cheyney, Komura, Roberts, & McKee, 2000; Komura, 1999; Rennie, 2000; Roberts, 1999, *cit in* Bitchener *et al*, 2005). Nos estudos de Ferris and Roberts e Lee, a diferença entre alunos que receberam *feedback* indireto (erros sublinhados) e os que simplesmente não o receberam é considerável (Lee, 1997; Ferris and Roberts, 2001 *cit in* Bitchener *et al*, 2005). No estudo de Bitchener *et al* (2005) foram também comparados o *feedback* direto escrito com o *feedback* oral e direto escrito, através de conferências individuais de 5 minutos, nas quais o aprendente poderia colocar questões e receber explicações com exemplos adicionais. O resultado foi uma melhoria da precisão ao longo do tempo por parte dos aprendentes que receberam, para além de *feedback* corretivo direto,

pequenas conferências com o professor, provando que esta deverá ser uma opção a ter em conta, caso essa possibilidade seja viável (Bitchener *et al*, 2005).

Dentro do campo do *feedback* corretivo, Ellis *et al* fazem a distinção entre *feedback* corretivo focalizado e não focalizado. O primeiro refere-se à correção de uma categoria específica de erros, ignorando todos os outros. Já o último diz respeito ao que é prática comum da maioria dos docentes, que consiste na correção de todos os erros (Ellis *et al*, 2008). A opção pelo *feedback* corretivo focalizado baseia-se na teoria de que o aprendente compreenderá com maior facilidade a natureza do erro e a correção necessária respetiva se as correções do professor visarem apenas um tipo de erro (Ellis *et al*, 2008). Ainda segundo um estudo elaborado pelos mesmos autores, os alunos expostos a *feedback* corretivo apresentaram melhores resultados do que alunos que não receberam qualquer correção e apenas se limitaram à prática da escrita. Em suma, estes resultados são exatamente o oposto do apresentado por Truscott, que sugeria que o *feedback* corretivo não melhorava a aquisição (Ellis *et al*, 2008). Já no que diz respeito aos resultados de *feedback* corretivo focalizado e não focalizado, as diferenças não são conclusivas, razão pela qual se entende que os professores optem pelo *feedback* não focalizado, uma vez que sentem que poderia ser potencialmente prejudicial para os seus alunos, se uma parte significativa dos erros fosse ignorada, tendo sido provada a eficácia do *feedback* corretivo não focalizado (Ellis *et al*, 2008).

O *feedback* pode assumir várias formas, estando entre elas o *feedback* corretivo direto, que consiste em dar ao aluno a forma ou estrutura correta ao lado do erro (Bitchener, Young, & Cameron, 2005; Ferris, 2003 *cit in* Bitchener, 2008). Uma alternativa é o *feedback* corretivo indireto, que consiste em sublinhar que um erro foi cometido (Polio, 2012). Por último existe o *feedback* metacognitivo, que consiste em codificar o erro com uma letra, incitando o aprendente a corrigi-lo sem o auxílio do professor (Polio, 2012). Para Lalande (1982) e James (1998), o *feedback* indireto promove o ensino guiado e a resolução de problemas, que por sua vez promovem o tipo de reflexão mais

provável de resultar em aquisição a longo prazo (Lalane 1982 e James, 1998, *cit in* Bitchener, 2008).

Segundo alguns autores, no entanto, *feedback* direto e indireto apresentam algumas fragilidades. Segundo Ferris e Roberts, os aprendentes com pouca proficiência poderão ter algumas dificuldades em lidar com *feedback* indireto, esquecendo-se ou não compreendendo o significado da codificação de erros (Ferris and Roberts 2001, *cit in* Bitchner, 2008). Leki e Roberts acrescentam que *feedback* indireto pode ser insuficiente para ajudar os aprendentes a resolver problemas mais complexos (Leki, 1991 e Roberts, 1999 *cit in* Bitchner 2008). Já Chandler explicou que o esforço cognitivo feito pelos aprendentes ao corrigirem os próprios erros através de *feedback* indireto é anulado pela espera que acontece até ao momento em que descobrem se as suas propostas de correção são ou não as mais corretas (Chandler, 2003 *cit in* Bitchner, 2008).

Segundo Brown, há quem defenda que dar *feedback* demasiado detalhado em relação à produção escrita de cada aprendente não é um bom investimento de tempo por parte do instrutor, já que o desenvolvimento da escrita acontece igualmente pela prática. Para Polio, a correção de erro escrito por parte do professor é mesmo a mais morosa de todas as tarefas (Polio, 2012). Ferris acrescenta que a maioria dos professores não tem tempo ou paciência para dar *feedback* elaborado sobre problemas de maior complexidade (Ferris, 2010). Por outro lado, Brown admite que, apesar de a prática melhorar a fluência, se não houver a indicação e a correção de erros, eles poderão vir a enraizar-se ou fossilizar-se na escrita do aluno (Myles, 2002).

De acordo com Brown, o *feedback* gramatical e retórico deverá acomodar-se ao nível de proficiência de cada aluno e ser adaptado caso a caso. A importância do *feedback* é fulcral, já que sem atenção individual e *feedback* suficiente ao erro, o desenvolvimento do aprendente não terá lugar. O mesmo autor afirma ainda que os escreventes em L2 necessitam e esperam receber *feedback* claro, não só sobre o conteúdo, mas também sobre a forma e estrutura. Não estando este *feedback* presente, os alunos estarão em desvantagem no desenvolvimento da sua escrita e linguagem. Muncie

acrescenta que o *feedback* não só é vital para a melhoria das competências escritas do aprendente, mas também pode ter o efeito positivo de dar ao aprendente uma visão do seu texto mais distante, promovendo o seu sentido crítico enquanto leitor (Muncie, 2000).

Para Muncie, o *feedback* não deve ser autoritário ou ameaçador e o instrutor deverá assumir o papel de leitor interessado, afastando-se o mais possível de um papel de juiz ou avaliador (Muncie, 2000).

Ziv acrescentou uma dimensão ao *feedback* escrito aos alunos, fazendo uma distinção entre comentários explícitos e implícitos, explicando que no seu estudo os alunos responderam melhor e acabaram por beneficiar mais dos comentários explícitos que, em suma, se focavam na explicação (Ziv, 1984 *cit in* Radecki and Swales, 1988).

A importância do *feedback* positivo é comumente aceite entre os investigadores educacionais, mas há quem defenda o inverso. Dana Ferris defende que os professores, ao redigirem comentários à produção escrita dos alunos, obterão mais revisões feitas pelos alunos se fizerem apenas breves comentários à gramática e pedirem informação específica, do que quando colocam questões e redigem comentários positivos ao trabalho do aprendente (Ferris, *cit in* Myles, 2002).

A forma como os aprendentes beneficiam do *feedback* também varia, já que uns beneficiam mais do que outros, conforme menciona Ferris, que aponta para as diferenças dos aprendentes ao nível dos estilos de aprendizagem, *background* metalinguístico e motivação (Ferris, 2010).

No que concerne a atenção que os alunos devem dar ao *feedback* do docente, a opinião é unânime: o aprendente deve rever o seu trabalho após receber o *feedback* do seu professor. Dessa forma, refere Polio, o exercício de escrever *feedback* ao aluno é completamente inútil se o aprendente nada tiver que fazer com ele, sublinhando a importância da tarefa pós *feedback* (Polio, 2012). Ainda o mesmo autor questiona se reescrever a composição escrita será a melhor opção, indicando que existem docentes que fazem os seus alunos escreverem

diários contendo um histórico dos seus tipos de erros. Ainda que a opção do docente seja pela reescrita, é importante que o aprendente leia o *feedback* recebido antes de começar a reescrever o seu trabalho, prática que Sachs and Polio afirmam não ser promovida pela maioria dos docentes (Sachs and Polio, 2012).

Tal como afirmou Ferris (2004), apesar de toda a investigação feita na área, estamos ainda na estaca zero relativamente à investigação no campo da correção de erros. Devemos manter alguma desconfiança em relação às conclusões dos estudos realizados, uma vez que os resultados não são monitorizados durante períodos de tempo extensos o suficiente para retirarmos conclusões definitivas, pelo que a autora apela à comunidade científica para a realização de estudos verdadeiramente longitudinais (Ferris, 2004).

Estudos recentes em ALS (Bitchener & Knoch, 2008; Sheen, 2007, *cit in* Ferris 2010) defendem a utilização de *feedback* direto juntamente com explicações ou lembretes de regras gramaticais, não só por escrito mas também oralmente, através de apresentações a toda a turma ou conferências individuais com os alunos.

Análise contrastiva e análise de erros

A Análise Contrastiva é uma corrente linguística com início nos anos 40 do século XX e que defende que a ocorrência de erros em L2 se explica, em parte, devido à interferência ou transferência negativa da língua materna. Apesar de a sua génese pertencer à década de 40, a obra de referência desta corrente linguística surge em 1957 com a publicação de Lado, intitulada *Linguistics Across Cultures*.

Fazendo uma análise comparativa entre a língua materna e a língua-alvo, a Análise Contrastiva defende a tese de que, ao comparar duas línguas e culturas, se podem alinhar estratégias de prevenção de erros. Isto significa que, em teoria, seria possível evitar por completo a ocorrência de erros.

Os defensores da análise contrastiva defendiam também que o grau de dificuldade podia ser aferido “em função da relação de proximidade das estruturas da língua materna e da língua-alvo do aprendente.” (Cristiano, 2010 : 34). Em suma, os defensores da Análise Contrastiva acreditavam que, quanto maiores fossem as semelhanças entre as duas línguas, menores seriam as dificuldades dos aprendentes. No entanto, em 1997 Fernández apresenta uma visão diametralmente oposta, comprovando que, quanto maior for a parecença entre as línguas, maior será a ocorrência de interferência da língua materna (Fernández *cit in* Cristiano, 2010: 35).

As críticas à análise contrastiva, no entanto, demonstraram defendendo que a interferência da LM apenas explicava uma parte dos erros ocorridos na escrita, desencadearam correntes de investigação na área, causada pela necessidade de melhor compreender o fenómeno de aquisição de língua segunda.

Enquanto a AC comparava pares de línguas procurando predizer, com certa exactidão, os possíveis erros dos aprendizes na língua meta, a AE centrará sua atenção na observação dos erros produzidos, procurando interpretá-los. Esta mudança de postura permite recuperar o fenómeno do erro dentro de uma nova perspectiva, na qual ele ganha *status* de **informante**. De um elemento indesejável ele passa a ser um importante aliado do professor, aluno e pesquisador. De um signo negativo, ele passa a ser visto como um índice de que a aprendizagem está se efeivando com sucesso. Pelo menos na teoria, ele poderá ser mais tolerado que antes. Resta-nos saber até que ponto, na prática, isso passou a acontecer.

(Mendoza, 2002 *cit. in* Fortes, 2008 : 55)

A Análise de Erros, ramo da linguística aplicada, surgiu nos anos 60 do século passado e dedicava-se a analisar a produção escrita de alunos de L2 e a investigar os processos que se encontravam por detrás da aquisição de uma língua estrangeira. Esta corrente de investigação surgiu graças a uma necessidade de encontrar estratégias de superação para os erros cometidos por aprendentes de línguas, uma vez que a análise contrastiva apresentava as suas limitações quanto à prevenção de erros.

Em 1967, Corder, com *The Significance of Learner's Errors*, apresentava à comunidade científica uma alternativa à Análise Contrastiva. O artigo de Corder apresentava o erro escrito numa perspetiva inovadora, uma vez que o considerava útil para o professor, que poderia atestar o progresso de um determinado aprendiz na língua-alvo; para investigadores, que poderiam desta forma compreender melhor o processo de aquisição de língua segunda; e, finalmente, para o aprendiz, que, através do erro, testa as estruturas da língua-alvo, cujo domínio tenta ainda alcançar.

No que concerne o erro escrito, a AE concebe-o como integrante do processo de aquisição de língua segunda e como uma plataforma de análise para os processos que lhe são inerentes.

Interlíngua

O termo interlíngua designa o sistema linguístico desenvolvido pelo aprendiz durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Segundo os autores Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca a interlíngua é também:

[U]ne sorte de dialecte idiosyncrasique instable par nature puisqu'il représente un moment dans l'itinéraire naturel d'acquisition de la LE et hétérogène puisqu'il tient à la fois de la langue source et de la langue cible. L'apprenant se construirait une sorte de grammaire provisoire, fondée sur l'identification de différence et de ressemblances entre la langue cible et la langue source et en déduirait des stratégies d'apprentissage adéquates.

(Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca, 2005.p.116)

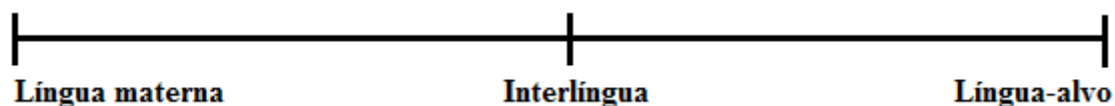


Figura 1: Interlíngua

A interlíngua poderá, dessa forma, ser descrita como a gramática que é criada por um determinado aprendente na tentativa de aquisição das regras da língua-alvo. Esta gramática, que está em constante mutação e que é única em cada aprendente, parte das regras da LM e, à medida que o aprendente que a construiu vai assimilando as regras da língua-alvo, aproxima-se cada vez mais dessa gramática. A figura em cima, com intuito meramente ilustrativo, demonstra o estatuto intermediário da interlíngua, fase em que o aprendente comete erros, testa possibilidades e se afasta das regras da língua materna ao assimilar as estruturas da língua que está a aprender. As setas na figura 1 ilustram o sentido desse processo, no qual o aprendente, partindo apenas do conhecimento da Língua Materna, vai adquirindo competências na língua alvo, visando o seu domínio. Assim sendo, os erros na escrita são considerados inerentes ao processo de ALS e, por consequência, inevitáveis. Pelo contrário, a interlíngua impulsionou uma mudança de paradigma ao não se considerarem os erros como necessariamente uma desvantagem. No entanto, passaram a ser vistos como evidências de progresso na aprendizagem de língua segunda. A maior parte dos erros cometidos ao longo do processo de formação de interlíngua eram sistemáticos, o que desencadeou um estatuto novo para a interlíngua, independente da língua alvo e da língua mãe.

Interferência

Todos os falantes e escreventes, na fase de aprendizagem de L2, servem-se de conhecimentos adquiridos para tentar comunicar o mais eficientemente possível. A interferência ocorre quando o falante e/ou escrevente transfere erradamente da sua L1 estruturas e léxico que não se aplicam na língua-alvo.

Nestes casos, o que acontece é uma transferência negativa, uma vez que o resultado dessa transposição se revela inadequado. No entanto, é possível que se transfira algo da LM ou de conhecimentos linguísticos gerais que funcionem na L2: nesse caso, trata-se de uma situação de transferência positiva.

Lado define de uma forma clara o fenómeno de transferência:

“As pessoas tendem a transferir as formas e os significados, bem como a distribuição dessas formas e desses significados, da sua língua materna e da sua cultura para a língua e a cultura estrangeiras, tanto no aspecto de produção, quando tentam falar a língua, como no da recepção, quando tentam captar e compreender a língua e a cultura, tal qual são praticadas pelos naturais”

(Lado, 1957 *cit. in* Torre:1985:39)

Corder, referindo-se à estratégia utilizada pelo aprendente, declara que:

“Podemos dizer que a sua hipótese de partida é a seguinte: a língua dois é igual à língua um até que haja razão para eu pensar de modo diferente; ‘razão’, aqui, é cometer um erro e ser corrigido. Então ele adiantará outra hipótese e experimentá-la-á. Até ser corrigido ele estará convencido de ter descoberto a regra correcta”

(Corder, *cit. in* Torre:1985:40)

Tal como se poderá comprovar pela análise de erros que é apresentada mais à frente, esta estratégia a que se refere Corder é utilizada por vários aprendentes que, desconhecendo as regras da L2, se servem da sua língua materna para compor o seu próprio sistema de regras ainda em formação e ao qual se convencionou chamar de interlíngua.

CAPÍTULO II

CONTEXTO

Vila do Conde

Vila do Conde é a cidade sede de um município com 30 freguesias, composta por 75.000 habitantes (segundo dados de 2001) e com uma área geográfica a rondar os 150.000 km². Pertencendo à área metropolitana do Porto, faz parte da região Norte, sub-região do Grande Porto e distrito do Porto. Geograficamente, encontra-se rodeada pela Póvoa de Varzim, por Vila Nova de Famalicão, pela Trofa, pela Maia e por Matosinhos.

Conhecida pela sua atividade industrial e pelo seu porto de pesca, Vila do Conde é também uma reconhecida zona balnear e turística. A destacar há igualmente a Paisagem Protegida Regional do Litoral de Vila do Conde e Reserva Ornitológica de Mindelo, cuja área se estende por 8,5 km de costa. Relativamente ao seu património histórico, destacam-se o Aqueduto de Vila do Conde, o Convento de Santa Clara e a igreja com o mesmo nome. Local de passagem obrigatória é também a quinhentista Rua da Igreja e a Casa-Museu José Régio.

Escola E.B. 2/3 Julio-Saúl Dias

A Escola E.B. 2/3 Julio-Saúl Dias, sede do Agrupamento Vertical de Escolas Julio-Saúl Dias, criado em julho de 2003, está situada na Alameda Flâmula Pais, em Vila do Conde, Portugal. Segundo o projeto educativo (ano letivo 2010/2011), o agrupamento do qual faz parte é constituído, para além da escola de 2º e 3º ciclo, por quatro escolas básicas, quatro jardins-de-infância e quatro escolas básicas/jardins-de-infância, distribuídas pelas freguesias de Vila do Conde, Azurara, Tougues, Retorta e Árvore (lugar de Areia).

De acordo com o último relatório de avaliação externa, publicado em 2007, a população estudantil encontra-se subdividida da seguinte forma:

	Número de alunos	Distribuição
Educação pré-escolar	283	13 grupos
1º ciclo	778	37 turmas
2º ciclo	409	16 turmas
3º ciclo	636	23 turmas
PIEF	15	1 turma
CEF (tipologia 3)	30	2 cursos
Ensino recorrente nocturno (1º ciclo)	15	1 turma
EFA em regime nocturno (tipologias B2 e B3)	33	2 turmas

Tabela 1: Agrupamento de escolas Julio-Saúl Dias

A E.B. 2/3 Julio-Saúl Dias é constituída pelo edifício principal e um complexo desportivo, estando no principal inseridas as salas de aula, a biblioteca, as salas de computadores, a cantina, o bar dos alunos, a sala de professores, a sala dos diretores de turma, o anfiteatro, o gabinete de psicologia e orientação e as instalações sanitárias. No entanto, a falta de aquecimento torna a escola extremamente desconfortável tanto para alunos como para professores nos meses de inverno, facto pouco compreensível se tivermos em linha de conta que, do outro lado da alameda, na Escola Secundária José Régio, as instalações estão devidamente equipadas com aquecimento e este problema não se coloca para os seus alunos. Para além deste problema, há também o da sobrelotação do espaço escolar. Tal como é referido no último relatório de avaliação exterior, isto leva a uma ocupação total de recursos e equipamentos. Mais preocupante, no entanto, que uma ou outra lacuna na escola, é o nível de carência económica de uma parte significativa da população escolar, situando-

se na casa dos 22% segundo o último relatório de avaliação externa, facto facilmente perceptível para quem percorre diariamente os corredores da escola.

Se por um lado existem alguns problemas a resolver na E.B. 2/3 Julio-Saúl Dias, por outro há também muitos aspetos positivos cuja menção não pode ficar por fazer. Talvez a menos mensurável de todas as características da escola seja o espírito de camaradagem que existe entre professores, o que se reflete num ambiente motivador e propício para a troca de ideias e experiências, indubitavelmente benéfico para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Entre os vários projetos da escola destacam-se a TVJota – o canal de televisão dos alunos –, o jornal “O Nosso Mundo”, para além de inúmeros clubes como o de matemática, o de orientação, o de desporto ou o de danças de salão. Uma vez que existe um número de significativo de alunos com necessidades especiais, é-lhes prestado acompanhamento semanal por parte de alguns professores. Devido ao número crescente de estudantes de origem chinesa, foi também criado recentemente um programa que lhes possibilita a aprendizagem do português como língua estrangeira, o que revela uma preocupação por parte da escola por políticas inclusivas.

Núcleo de estágio

No que diz respeito às condições de trabalho do núcleo de estágio de Vila do Conde, há que referir a extraordinária boa vontade das orientadoras de inglês e francês, que fizeram tudo o que estava ao seu alcance para proporcionar aos professores estagiários as melhores condições possíveis. O único espaço disponível em toda a escola era uma pequena sala, que não teria mais de 4m², e cuja baixa temperatura, aliada à alta humidade, se tornou muitas vezes num local inóspito para quem lá se encontrava. Em alternativa, havia a sala de professores – local onde se realizavam os seminários de francês –, mas a constância de entradas e saídas prejudicava seriamente a concentração dos que lá trabalhavam.

Apesar de as condições a nível de logística não terem sido as ideais, os seminários de inglês e francês decorreram sempre de uma forma bastante proveitosa para todos os envolvidos. A heterogeneidade do grupo de professores de línguas estrangeiras revelou-se enriquecedora para todos, uma vez que a partilha de conhecimentos que era feita cimentava os conhecimentos individuais de cada um. De destacar também a dedicação à docência revelada pelas professoras orientadoras, cujo profissionalismo e exigência beneficiaram tanto aprendentes como professores estagiários.

Descrição das turmas

Ano	Nível	Língua	Carga horária	Nº de alunos
7º	I	Francês	90mn + 45mn	22
7º	III	Inglês	90mn + 90mn	27
9º	V	Inglês	90mn + 45mn	22

Tabela 2: Descrição das turmas

Ao núcleo de estágio de inglês e francês na E.B. 2/3 Julio-Saúl Dias foram atribuídas quatro turmas, três de inglês e apenas uma de francês. Perante este desequilíbrio, optou-se por se prescindir de uma de inglês para que esta investigação não fosse predominantemente dominada por uma só língua. A opção acabou por recair pela exclusão de um 9º ano, uma vez que era o único nível de língua repetido, possibilitando, desta forma, a representação igual dos níveis III e V de inglês e o de iniciação ao francês (nível I). Sendo fundamental a preservação do anonimato de todos os sujeitos envolvidos neste estudo, proceder-se-á apenas a uma genérica e sucinta descrição das turmas que deram origem ao *corpus* utilizado.

A turma de francês, 7º ano e nível de iniciação à língua, revelou um entusiasmo contagiante durante todo o ano letivo. O seu fascínio pelo francês cativou todo

o núcleo de estágio e foi a base de um ano bem-sucedido para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O grande mérito dos professores estagiários terá sido, em conjunto com a professora orientadora, de terem sido capazes de fazer com que esse entusiasmo não se evaporasse com as primeiras dificuldades e, ao mesmo, tempo, manter um nível de exigência elevado. O grupo de alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, formou um conjunto variado a nível socioeconómico e de ritmos de aprendizagem. Apesar disso, a boa relação que mantinham uns com os outros permitiu a criação de um ambiente favorável para a aprendizagem, uma vez que os aprendentes tinham menos receio de errar por saberem que não iriam ser criticados pelos seus pares. Não pode também ficar sem menção que muitos destes alunos foram revelando, ao longo do ano, problemas familiares extremamente graves e que, não obstante todos estes contratemplos, mantiveram níveis elevados de motivação e comprometimento com a aprendizagem do francês.

Relativamente à turma de 7º ano de inglês, foram diagnosticadas desde cedo algumas deficiências linguísticas de uma parte substancial da turma, sendo particularmente notória a necessidade de exercícios controlados para que fossem capazes de produzir textos minimamente aproximados do seu nível 3. Essas dificuldades, aliadas ao facto de ter sido esta a primeira vez que os aprendentes tiveram aulas exclusivamente em língua estrangeira – com exceção de uma pontual utilização da língua materna para a manutenção da disciplina – levou a que os aprendentes tivessem demorado algum tempo a se acostumarem a esta nova exigência. Das três turmas que constituem o *corpus*, esta foi a única com uma carga semanal de 180 minutos, ao contrário das outras duas que apenas tiveram 135 minutos por semana. Esta discrepância de horário semanal está ligada a uma necessidade que foi detetada pelo Departamento de Línguas, que entendeu que as dificuldades da maior parte dos aprendentes a esta disciplina mereceriam um reforço semanal de um bloco de 45 minutos. No que concerne ao nível socioeconómico, a maioria destes alunos encontrava-se também em desvantagem em relação a outras turmas da mesma escola.

Por seu turno, os aprendentes da turma de inglês do 9º ano revelaram um nível de língua em consonância com o que seria de esperar de estudantes de nível 5 de inglês. Para além de serem capazes de construir textos coerentes e bem estruturados, demonstraram igualmente uma riqueza de vocabulário bastante apreciável para aprendentes deste nível. No entanto, este nível de língua não estava a ser aproveitado para a produção de textos criativos, uma vez que quase todos os aprendentes desta turma se limitavam a fazer o mínimo indispensável, muitas vezes até parafraseando textos do manual e/ou fornecidos pelo professor que estivesse a dar a aula. Para este problema foram elaboradas estratégias pedagógico-didáticas, cuja explanação será feita mais adiante. No que diz respeito ao nível socioeconómico da turma, pode considerar-se que o seu nível médio estava situado bastante acima dos outros alunos que compõem o *corpus*, o que, aliado a uma participação ativa dos seus encarregados de educação, poderá ajudar a explicar algumas produções escritas de qualidade acima da média.

CAPÍTULO III

O ERRO ESCRITO NA
E.B. 2/3 JULIO-SÁUL DIAS

Introdução

Com o propósito principal conhecer de que forma professores e alunos estavam envolvidos no processo de superação de erros escritos cometidos em línguas estrangeiras foi elaborado um questionário ao corpo docente da E. B. 2/3 Julio-Saúl Dias.

Para atingir o objetivo principal, foram definidos três objetivos secundários. Em primeiro lugar, pretendia-se compreender a importância dada ao erro escrito por parte de professores de línguas estrangeiras. Era necessário compreender que importância era dada à produção escrita, não só em contexto de sala de aula, mas também fora dela, por exemplo em atividades como o trabalho de casa, para mais tarde se poder avaliar quanto tempo dedicavam os professores de terceiro ciclo a atividades que promovessem a melhoria da competência escrita dos seus aprendentes. Para além de ser aferida a importância dada à escrita por parte de professores de L2, pretendeu-se também saber um pouco mais sobre as estratégias utilizadas pelos docentes com vista à melhoria da produção escrita dos seus aprendentes. Por fim, era também objetivo deste questionário saber que papel tinham professores e alunos na correção do erro escrito, mais concretamente que tarefas estavam atribuídas a cada uma das partes.

Processo de elaboração do trabalho

Para a elaboração deste inquérito procedeu-se à leitura de obras selecionadas para a disciplina de Investigação Educacional, nomeadamente as que constam na ficha da disciplina, para além de outras, no âmbito do erro escrito.

Após a definição dos objetivos de investigação e da leitura da teoria, foi definido o público a quem aplicar o questionário. Inicialmente estava previsto aplicá-lo ao Departamento de Línguas da E.B. 2/3 Julio-Saúl Dias, mas, após reflexão, considerou-se que poderia estar a cometer-se um erro ao incluir a

língua materna, o português, no mesmo patamar das línguas estrangeiras. O questionário foi aplicado, então, apenas a professores de línguas estrangeiras, não só porque está mais de acordo com o tema do relatório de estágio, mas também porque a tipologia de erros, e a sua gravidade em língua materna, requerem uma metodologia de análise e correção de erro completamente diferentes.

A estrutura geral do questionário foi formulada para que a primeira página fosse consagrada à identificação dos indivíduos, mantendo o seu total anonimato, e dedicando as restantes ao erro escrito em língua estrangeira. As questões, que vão de 1 a 9, têm cinco objetivos principais:

- 1- Compreender a importância dada ao erro escrito por parte dos professores de línguas estrangeiras (perguntas 4 e 5);
- 2- Fazer o levantamento de estratégias de tratamento do erro adotadas (perguntas 6 e 8);
- 3- Detetar o papel que professor e aluno têm na correção do erro (perguntas 7 e 9);
- 4- Tentar compreender quais são os erros mais frequentes dos alunos e que atitude têm perante as possibilidades de correções do seu trabalho escrito (perguntas 6 e 7).

Opções metodológicas

O instrumento de recolha de dados utilizado foi o questionário, sendo que é o mais indicado para este tipo de investigação.

O questionário utilizado contém questões de natureza quantitativa e qualitativa. A opção pelas questões de natureza qualitativa prende-se com a enormidade de possibilidades de resposta, para as quais não seria possível nos limitarmos a apenas algumas opções. Dentro do conjunto de 9 questões principais estão

também inseridas 3 possibilidades de resposta aberta – que merecerão uma análise qualitativa – e uma opção aberta numa pergunta de várias opções fechadas (questão 7).

A amostra deste estudo, tal como foi explicitado anteriormente, cinge-se aos professores de língua estrangeira da E.B. 2/3 Julio-Saúl Dias. O questionário foi entregue a todos eles, com a exceção de dois que não foi possível contactar, sendo que quatro acabaram por não devolver o questionário preenchido em tempo útil. Assim sendo, a amostra, de 16 possíveis inquiridos, acabou por se limitar a 10 indivíduos.

Aplicação do questionário

Uma vez que o questionário foi aplicado a professores, tornou-se necessário que se fosse ao encontro de cada um dos elementos da amostra. A sala dos professores foi um local de eleição, uma vez que permitiu encontrar uma parte significativa dos professores a quem era necessário aplicar o questionário, mas sem a preciosa ajuda da Dr^a Elisabete Guimarães, que ajudou à identificação dos professores de língua estrangeira, tudo se teria tornado bem mais difícil. Uma complicação adicional teve a ver com o facto de a escola fazer uma divisão de professores em turnos, fazendo com que esse público se tornasse ainda mais difícil de identificar e contactar.

Descrição dos resultados

A análise e tratamento de dados foi feita com recurso a “IBM SPSS Statistics” (versão 19.0.0). Em seguida apresentar-se-ão os resultados.

A amostra contempla 10 indivíduos, todos do sexo feminino (ver anexo 1), com idades compreendidas entre os 37 e os 59 anos, o que perfaz uma média de 45,4 anos (D.P.=7,468), o que revela a experiência profissional da amostra utilizada.

Análise quantitativa

1. Qual o seu tempo de serviço?

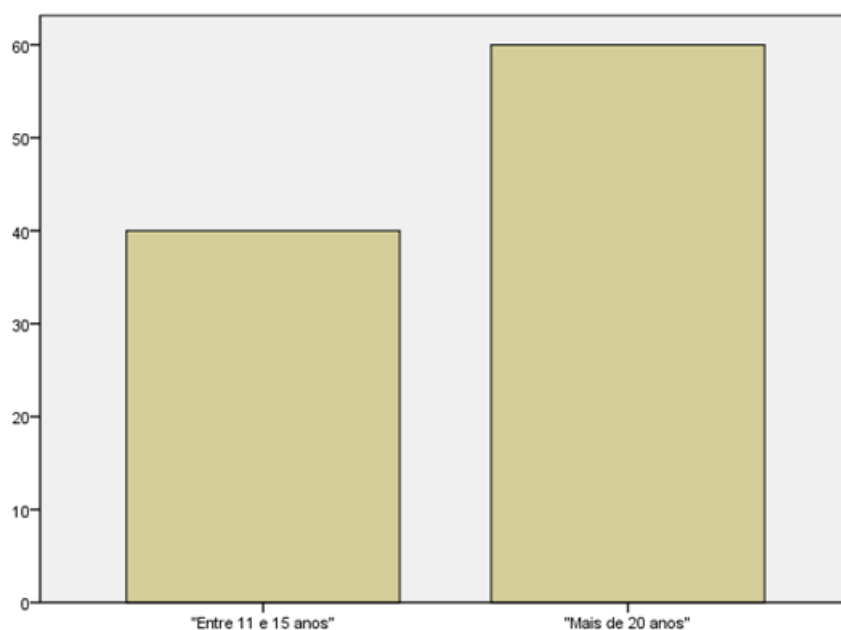


Figura 2: Tempo de serviço

Das hipóteses sugeridas no questionário, apenas duas foram selecionadas: entre 11 e 15 e mais de 20 anos de serviço. A maioria dos inquiridos, 60%, respondeu ter já mais de 20 anos de serviço, o que comprova que o quadro de professores de línguas, nesta escola, é bastante experiente. (ver anexo 4).

2. Qual/quais a(s) língua(s) que leciona?

Como seria de esperar, o inglês continua a representar a grande maioria do ensino que é feito em língua estrangeira. Dos 10 inquiridos, 6, ou seja, 60%, lecionam esta língua, ou em exclusivo, ou em conjunto com outra língua estrangeira, neste caso o francês. Contra a tendência generalizada um pouco por todo o país, nesta escola o francês continua a ocupar um lugar de destaque, sendo lecionado por 50% dos inquiridos. Apesar de o espanhol ser

leccionado nesta escola, de entre os indivíduos que responderam ao questionário nenhum selecionou esta hipótese como língua de ensino (ver anexo 5).

3. Nesta escola, que ano(s) leciona?

Apesar de o número de professores de língua estrangeira estar bem distribuído pelas cinco hipóteses dadas, o facto de o 2º ciclo (5º e 6º ano) contar apenas com uma língua estrangeira, leva a que automaticamente existam mais professores a lecionar no 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano), altura em que os alunos são convidados a escolher uma segunda língua estrangeira (ver anexo 6).

4. Com que frequência promove atividades de produção escrita nas suas aulas?

Os dados recolhidos indicam uma clara aposta, por parte dos professores, em atividades de produção escrita durante as aulas. Nenhum dos inquiridos considera esta uma atividade com pouca importância, uma vez que a opção “raramente” não foi selecionada (ver anexo 7). O facto de 80% dos respondentes ter respondido “frequentemente” revela que os professores consideram a atividade de produção escrita, realizada durante o tempo de aula, de grande importância para a aquisição de língua estrangeira.

5. Que tipo de feedback costuma dar às composições dos seus alunos?

A análise dos dados recolhidos nesta pergunta revela que existe um grande trabalho efetuado por parte dos professores na correção dos trabalhos escritos dos seus alunos. 90% dos inquiridos afirma, não só corrigir os erros escritos, mas também comentá-los e, num dos casos, deixar ao cargo do aluno a correção do seu trabalho (ver anexo 8).

6. Qual a reação mais frequente dos seus alunos ao receberem as suas composições corrigidas?

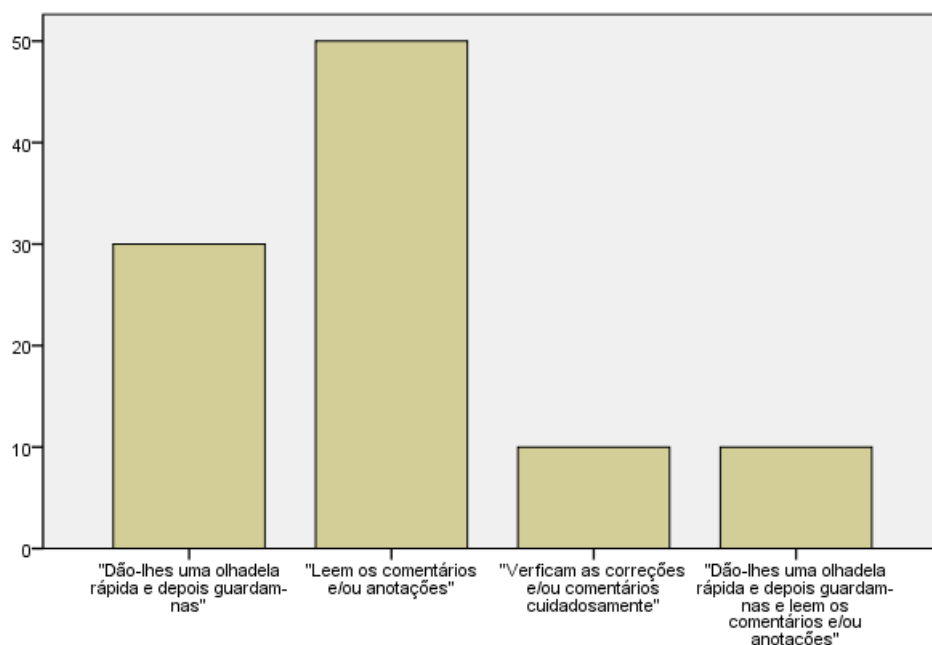


Figura 3: Reação dos alunos ao receberem trabalhos corrigidos

Uma análise dos resultados desta pergunta (ver anexo 9) leva-nos a concluir que os alunos, na sua maioria, têm a preocupação de dispende algum tempo na leitura dos comentários e correções efetuadas pelo professor, estando em consonância com os resultados obtidos por este trabalho de investigação.

7. Qual o tipo de erros que cometem com mais frequência os seus alunos, quando escrevem em língua estrangeira?

Para os docentes de língua estrangeira desta escola, o erro mais frequente está ligado à ortografia, uma vez que 60% dos respondentes consideraram ser esse o problema mais vezes detetado (ver anexo 10). Ainda com particular relevância, surge o erro de sintaxe, tendo sido escolhido por quatro em dez respondentes.

8. *Costuma dedicar algum tempo das aulas de LE para “tratar” os erros escritos cometidos pelos seus alunos?*

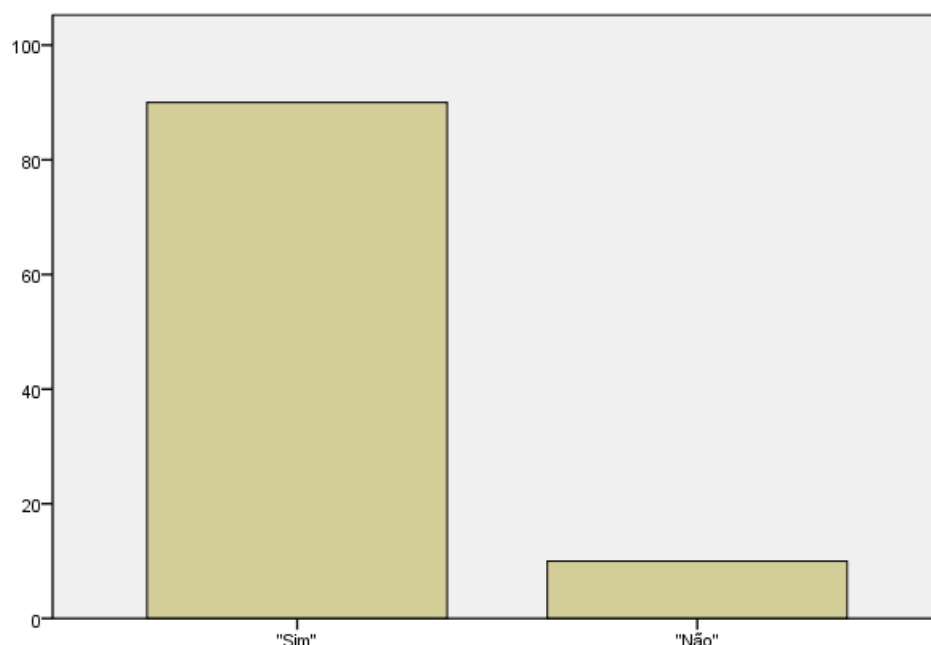


Figura 4: Tempo de aula dedicado à correção de erros

Tal como pudemos constatar na pergunta quatro do questionário, os professores, numa percentagem de 90%, dedicam tempo de aula ao tratamento de erros escritos, o que evidencia a importância que os professores de língua estrangeira dão ao erro na escrita e à necessidade de encontrar tempo para analisar os erros cometidos (ver anexo 11 para mais detalhes).

9. *Os seus alunos costumam corrigir os erros que cometem?*

A análise dos dados da última questão revela a importância que os docentes da E.B. 2/3 Julio-Saúl Dias consignam à correção de erros por parte do aluno (ver anexo 12). Os professores de língua estrangeira desta escola consideram, unanimemente, que o aluno deve estar ativamente envolvido no seu processo

de aprendizagem, tentando por si mesmo encontrar as falhas e tentar a auto-correção.

Análise qualitativa

Dos dez professores respondentes, apenas um não dedica tempo de aula à correção do erro escrito. A maioria dos professores fá-lo e utiliza para isso várias estratégias. Três dos professores respondentes utilizam os exercícios escritos no quadro como forma de tratamento dos erros cometidos pelos alunos. Ao fazê-lo, explicam por que razão a palavra não pode ser utilizada no contexto no qual ocorreu o erro e utilizam outras frases nas quais a utilização da palavra é correta. Outros dois professores utilizam a escrita no caderno dos alunos para tratar os erros. Para isso utilizam ditados ou a chamada de atenção para erros mais frequentes, pedindo aos alunos para os anotarem nos cadernos. Entre as estratégias utilizadas, surge também mencionada por duas vezes a “caça ao erro” e as fichas de trabalho, como forma de remediação do erro escrito. Conforme foi dito anteriormente, apenas um professor admite não dedicar tempo de aula ao tratamento de erros, escrevendo que apenas o faz quando entrega testes escritos.

Quanto à correção feita pelos próprios alunos, todos os professores respondentes afirmam que os seus aprendentes as fazem. Para isso, os alunos de oito professores respondentes são induzidos a escrever a palavra de forma correta, uma ou várias vezes, ao mesmo tempo que refletem sobre ela e a repetem até aprender. Um outro professor respondente afirma apenas que os alunos fazem exercícios sobre o conteúdo a corrigir em diferentes situações, enquanto outro dos professores respondentes declara que os seus alunos são convidados a produzir um texto escrito em situação de aula, sendo feita posteriormente uma correção que irá permitir a todo o grupo ir produzindo com mais qualidade.

Análise dos dados e conclusões

Como objetivo de questionário haviam sido definidos três grandes focos de pesquisa: tentar compreender a importância dada ao erro escrito por parte dos professores de línguas estrangeiras, fazer o levantamento de estratégias de tratamento do erro adotadas e detetar o papel que professor e aluno têm na correção do erro.

Tendo como suporte uma amostra de apenas 10 indivíduos, não é possível considerá-la como representativa dos professores de língua estrangeira dos 2º e 3º ciclos. Os resultados não podem, dessa forma, ser generalizados à profissão docente que leciona línguas estrangeiras nos referidos ciclos do ensino básico.

Um dos objetivos de investigação era o papel do professor e aluno face à correção do erro. Os resultados deste questionário revelam que o professor se dedica, não só à correção dos enunciados escritos, mas também à elaboração de um comentário sobre o trabalho do aluno, como se pode comprovar pelo gráfico que se segue (ver anexo 8).

Em relação ao papel do aluno, pode verificar-se que lhe é atribuída, por parte de todos os professores inquiridos, a tarefa de corrigir os seus próprios erros.

Em relação a outro dos objetivos de investigação, a importância dada ao erro escrito por parte dos professores de LE, verificámos que 90% deles dedicam tempo de aula ao tratamento do erro na escrita, o que comprova a sua preponderância no ensino de línguas estrangeiras.

No que concerne ao levantamento de estratégias de tratamento do erro adotadas pelos docentes, estes indicaram, nos campos de resposta aberta, os exercícios escritos no quadro, a escrita no caderno nos alunos sob forma de ditados ou a chamada de atenção para os erros mais frequentes, como sendo

as principais estratégias utilizadas. Da mesma forma, também a caça ao erro específico, assim como as fichas de trabalho assumem a mesma importância no que respeita a esta questão.

Em suma, através da análise do que foi apontado pelos professores, é notório que, para eles, a própria prática da escrita é a solução para combater o erro, ou seja, o erro escrito é solucionado através da escrita intensiva e sistemática, estando portanto em sintonia com o que é concluído no estudo de Semke (1984). Este estudo, levado a cabo na Universidade de Minnesota, comparou os efeitos de vários métodos de tratamento de erro em produções escritas. Os resultados deste estudo indicam que não há um método significativamente mais proveitoso do que os outros e que os resultados até podem ser prejudiciais se couber ao aprendente a tarefa de corrigir os seus próprios erros. O mesmo estudo conclui que a progressão do aprendente acontece através da prática sistemática da escrita e que, dessa forma, a sua frequência deveria ser estimulada.

CAPÍTULO IV
METODOLOGIA

Metodologia nas unidades didáticas

Tendo em vista a melhoria da produção escrita de aprendentes de língua estrangeira, dos níveis 1,3 e 5, foi decidido que em todas as unidades didáticas se faria, em pelo menos um dos blocos de aula, uma atividade de produção escrita. Em todas as turmas que constituem o *corpus* foi realizada pelo menos uma regência, sendo que umas tiveram um enfoque maior no vocabulário, outras na gramática e outras no desenvolvimento de duas ou mais *skills* (leitura, audição, fala e escrita).

As atividades de produção escrita foram planificadas para serem cativantes para o grupo de aprendentes que as realizava. Para além de apelativas, eram também personalizadas. Isto significa que os alunos se sentiam impelidos a dar o seu contributo pessoal e único, relatando as suas experiências, as suas opiniões ou usando a sua imaginação livremente. Estas atividades, para além do objetivo primário de desenvolvimento linguístico na L2, pretendiam também potenciar a criatividade de todos os escreventes e criar competências e hábitos de escrita.

Um aspeto de grande relevância, mas que, apesar disso, continua a ser descurado, é a dimensão afetiva. Se é certo que o professor deve manter a disciplina dentro da sala de aula, também é verdade que esse facto não o impede de manter uma relação de proximidade com os seus aprendentes. Palavras de encorajamento devem ser utilizadas quando o aluno começa a mostrar sinais de desistência, assim como se deve dar reforço positivo a quem o merece através da dedicação às tarefas que lhe são exigidas. Procedimentos como estes motivam o aluno, porque mostram que existe alguém que acredita nele, o que, considerando a situação familiar de muitos alunos, previamente mencionada e que se caracteriza em muitos casos, pela carência económica e afectiva, poderá ganhar dimensões exponencialmente mais significativas.

As instruções para atividades de produção escrita foram feitas da forma mais sucinta possível. Uma instrução demasiado longa apenas servirá para confundir o aprendente, pelo que o professor deverá dar uma instrução breve e clara, delimitando também um tempo curto, mas realista, para a realização da tarefa.

As atividades foram planificadas de forma a envolverem os alunos, uma vez que estes produzem mais linguagem quando o contexto criado lhes é mais apelativo (Harmer, 2001:252). Dessa forma, de todas as estratégias didáticas, com vista a produções escritas de qualidade, a contextualização foi sempre levada em máxima consideração. Toda a unidade didática lecionada pelo professor deverá fornecer um contexto coerente, na qual as atividades se encaixem umas nas outras de forma natural e harmoniosa.

O grau de dificuldade deverá ser crescente, sendo que no início se deverá começar com conceitos gerais, mas essenciais, para que, progressivamente, se parta para o particular e o mais complexo. Este crescendo de dificuldade deverá ocorrer através de um somatório de informação, ou seja, de *input*, para que o aprendente possa, no final da referida unidade didática, fazer um *output* de qualidade, ou seja, produzir com significado, revelando que a planificação por parte do professor foi feita de forma criteriosa. Esta atividade de produção escrita deverá ser, tanto quanto possível, personalizada. Isto significa que deverá criar uma oportunidade para que o aprendente expresse as suas opiniões e partilhe a sua experiência pessoal, tornando a tarefa mais “real” para ele.

Regências

Por questões de espaço limitar-se-á a descrição a quatro unidades didáticas – duas de inglês e duas de francês –, para que dessa forma se possa relatar um pouco da experiência de lecionar ao longo deste ano de estágio.

O facto de em todas as regências ter havido uma atividade final de produção escrita não se explica apenas pela temática do relatório de estágio, mas também pela escassez de oportunidades para lecionar, uma vez que o número de professores estagiários nesta escola era elevado.

Aula 1 – Nível 1 Francês

“L’espace scolaire”

A unidade didática que se descreve de seguida, de acordo com o manual escolar “Mizé: Arrive en France” – e indo ao encontro da planificação anual da escola –, introduziu a unidade 5, cujo tema é o espaço escolar.

Tal como em todas as unidades didáticas planificadas durante este estágio, procurou-se o desenvolvimento das competências dos alunos tanto ao nível da produção como da receção (oral e escrita), tendo em conta as inteligências múltiplas, utilizando materiais audio, visuais e cinestésicos – com a ajuda do quadro interativo –, entre outros.

Ao nível lexical e semântico, os objetivos passaram pela identificação de um local na escola e, ao nível morfosintático, pela utilização de preposições para situar locais e/ou objetos no espaço. A planificação deste conjunto de aulas tinha como objetivo primordial tornar os alunos capazes de situar um objeto no espaço e utilizar vocabulário do domínio de referência da escola. A planificação desta unidade didática foi elaborada tendo em mente a realização de um trabalho de produção escrita no final da segunda aula, no qual fosse visível a aquisição dos novos conhecimentos. Nesta tarefa os aprendentes descreveram a sua escola, utilizando as preposições de lugar que haviam aprendido durante o curso das duas aulas. Para facilitar a tarefa projetaram-se imagens da escola e um modelo de texto no quadro interativo e foi dado acompanhamento constante durante toda a tarefa.

Aula 2 - Nível 5 Inglês

“Social Issues”

Com o tema de “Social Issues” – o mesmo nome dado à unidade 5 do manual *Bright Lights 9º Ano - Livro do Aluno* – esta unidade didática visou sensibilizar os aprendentes para alguns dos problemas sociais da atualidade, como a pobreza, o desemprego, a anorexia, a obesidade, o *bullying*, entre outros. Para além de uma abordagem geral a estas temáticas, introduziu-se também o *Red Nose Day*, um dia dedicado à solidariedade social no Reino Unido.

Uma vez que esta unidade didática era composta por uma primeira aula de quarenta e cinco minutos e uma segunda de noventa, optou-se por utilizar o bloco mais curto para introduzir o tema de uma forma mais geral, introduzindo léxico e praticando-o oralmente.

Worksheet II: WRITING

Write an e-mail to someone of your choice (for example, your school principal, the President of the Republic, the Minister of Education, etc) **exposing the social problem** (poverty, unemployment, bullying, drug use, anorexia, etc) that affects you the most and **write suggestions/solutions for it.**

Figura 5: Instrução para atividade *Social Issues*

Para a segunda aula, o enfoque virou-se para a produção escrita, utilizando o vocabulário adquirido nesta unidade numa atividade de escrita personalizada, na qual os escreventes elaboraram um *e-mail* para uma entidade ou figura pública sobre o problema social que mais os afetava a nível pessoal. De certa forma, esta atividade (ver instrução na figura 5) é o culminar do conjunto das duas aulas, já que as atividades tinham sido planeadas para dotar os alunos do vocabulário, do contexto e das oportunidades para reflexão necessárias para produzirem com sucesso a carta que conclui a unidade didática.

Contrariamente às atividades descritas previamente, nesta aula optou-se pelo trabalho colaborativo, através da divisão da turma em pares, para que os aprendentes pudessem partilhar ideias e os alunos de nível inferior pudessem beneficiar do conhecimento dos de nível superior.

Aula 3: Inglês Nível 3

“Christmas abroad and at home”

Foi com o auxílio das novas tecnologias que se iniciou a regência número um, cujo tema era o Natal e a sua celebração em diferentes partes do mundo. Com o objetivo de sensibilizar os aprendentes para as diferenças entre nações, particularmente aquelas onde a celebração natalícia não tem o relevo que tem em Portugal, foram elaborados materiais que mostrassem essa diferença e promovessem a noção de interculturalidade na sala de aula, ao mesmo tempo que se criava uma oportunidade para que os alunos – na atividade de produção escrita – se sentissem motivados para descreverem a sua própria celebração do Natal.

O visionamento do vídeo “White Christmas Cartoon Song”, com a sua curta duração, inferior a três minutos, introduzia o tema e promovia a ativação de léxico já adquirido pelos aprendentes, respetivo ao domínio de referência do Natal, ao mesmo tempo que os cativava e criava uma oportunidade para praticarem a sua competência oral.

A atividade seguinte consistiu na revelação, por parte do professor, de uma caixa de cartão decorada de forma a que se assemelhasse a um presente de Natal, contendo vários objetos que normalmente associamos a esta festividade, como o azevinho, a bola de Natal, o presépio, o Pai Natal e o seu saco, entre outros. Antes do início desta atividade foram distribuídos pelas secretárias pequenos cartões, cada um deles contendo uma palavra correspondente a um objeto dentro do presente de Natal. À medida que o professor ia retirando cada um dos objetos da caixa, os aprendentes verificavam se o seu cartão

correspondia ao objeto e, em seguida, o professor dava o modelo de pronúncia e pedia, primeiro ao aprendiz e de seguida a toda a turma, para repetirem oralmente a pronúncia correta da palavra, uma vez que um dos objetivos secundários desta unidade didática era a prática da pronúncia. A escolha de *realia*, e não imagens de objetos, justifica-se pela necessidade de que esta atividade se tornasse mais memorável para os aprendentes.

De seguida utilizou-se o quadro para um *brainstorming* coletivo. No quadro apenas estava escrita a palavra Natal e foi pedido aos alunos que adicionassem todo o léxico que conheciam relativo ao domínio de referência, o que resultou numa compilação de léxico novo e léxico previamente adquirido. O resultado do *input* inteiramente dado pelos aprendentes, manteve-se no quadro até ao final da aula, uma vez que o número de vocábulos novos era considerável para este nível e, desta forma, baixaram-se os níveis de ansiedade com este auxílio adicional. Esta atividade *brainstorming*, para além da reativação de vocabulário, serviu também para revelar ao professor como seria o processo de escrita de cada aprendiz (Myles, 2002).

As atividades seguintes promoveram a interculturalidade, ao descreverem a celebração natalícia em vários países do mundo, e criaram uma oportunidade para a prática do novo vocabulário, lançando os aprendentes para a tarefa escrita que consistiu na redação de um texto personalizado, no qual cada aluno descreveu a sua celebração do Natal. Durante todo o processo de escrita, o professor circulou pelas secretárias, certificando-se que todos estavam a conseguir cumprir com os objetivos da atividade, auxiliando-os nas dúvidas que fossem tendo e incentivando aqueles com maiores dificuldades.

Aula 4: Francês Nível 1

“Les parties du corps”

Tal como o título da unidade didática o indica, este conjunto de duas aulas teve como tema as partes do corpo. De acordo com o manual escolar “Mizé: Arrive

em France, a unidade didáctica introduziu a unidade 10, cujo tema era as partes do corpo humano.

Ao nível lexical, o objetivo definido era que, no final da segunda aula, os aprendentes fossem capazes de identificar as partes do corpo humano e de produzir um texto no qual descrevessem alguém.

Para que os aprendentes fossem capazes de atingir os objetivos delineados para a atividade final de produção escrita, a primeira aula teve início com a introdução do vocabulário do domínio de referência do corpo humano. Nesta atividade, o aprendente foi exposto às imagens, à grafia dos vocábulos e ao modelo de pronúncia. Seguiram-se atividades de leitura, prática e um jogo interativo que testava os conhecimentos adquiridos.

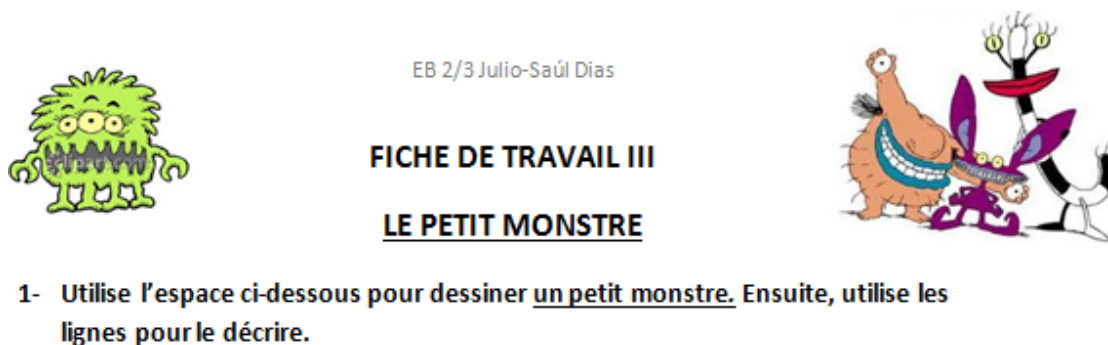


Figura 6: Instrução para a actividade Petit Monstre

A atividade escrita desta aula consistiu na elaboração de um *petit monstre*, ou seja, um desenho caricatural de uma criatura da imaginação de cada aprendente (instrução para a atividade na figura 6). Após o final do desenho, os alunos redigiram um texto no qual descreveram o desenho que tinham acabado de elaborar. Durante o processo de escrita, os aprendentes contaram com a colaboração do professor, que circulou pela sala, assistindo os alunos nas suas dúvidas e encaminhando-os em direção ao objetivo. No final, três voluntários apresentaram o seu trabalho à turma, praticando a sua pronúncia durante o processo.

Feedback à produção escrita

While feedback is a central aspect of L2 writing programs across the world, the research literature has not been equivocally positive about its role in L2 development and teachers often have a sense they are not making use of its full potential.

(Hyland e Hyland, *cit. in* Ellis, 2009: 97)

Apesar de os professores de línguas estrangeiras sempre terem tido a complicada e morosa tarefa de corrigir os trabalhos escritos dos seus aprendentes, não existe ainda consenso quanto à metodologia de correção a utilizar. Questões como corrigir ou não corrigir, quando se deve – ou não – corrigir, por que é que se deve corrigir, ou até mesmo quem deve corrigir (se professor ou aluno) são ainda objeto de investigações (Burt, *cit. in* Hendrickson:1980:216). Essa falta de uniformização de *feedback* dado ao erro leva a que muitos docentes tenham, por vezes, convicções pouco ou nada fundamentadas em relação à metodologia que utilizam com os seus aprendentes, tal como se poderá comprovar pelo questionário realizado na E. B. 2/3 Julio-Saúl Dias, no qual se pode verificar que os professores de língua estrangeira usam metodologias de *feedback* díspares. Mais consensual é a ideia de que a correção a esferográfica vermelha pode ter um impacto nocivo para o aprendente. Relativamente a esta posição, Vengadasamy declara:

For one, in the case of a struggling student, receiving a corrected draft from a teacher with red ink smeared all over the page would only add to the student's anxiety and apprehension level when he or she attempts another writing task.

(Vengadasamy, 1999 : 3)

Da mesma forma, no sentido de demonstrar o impacto negativo da excessiva utilização de tinta vermelha na correção de trabalhos escritos, destaca-se também a seguinte afirmação de Semke, que demonstra que este ato também pode ter consequências negativas para o professor.

Not only is the task of carefully correcting written work time-consuming, but the immediate feedback a teacher receives is frequently negative. The return of papers covered with the inevitable red marks results in looks of disappointment and discouragement on students' faces.

(Semke, 1984 : 195)

Tomando este facto como adquirido, toda a utilização da esferográfica vermelha na correção de composições dos alunos que compõem o *corpus* obedeceu a uma máxima utilização criteriosa.

Como seria expectável, não se pretende com este trabalho que, de uma vez por todas, se estabeleça inequivocamente a metodologia mais apropriada no campo do *feedback* à produção escrita. O que se pretende é aplicar no terreno, quatro das metodologias mais utilizadas por professores de todo o mundo e, se possível, aferir a que produziu melhores resultados.

Como referência para o nosso trabalho de investigação foi utilizado um estudo de Harriet D. Semke, realizado na Universidade do Minnesota, nos Estados Unidos da América, que comparou os resultados obtidos com quatro metodologias diferentes de *feedback* à produção escrita (Semke, 1984).

Neste estudo, 141 sujeitos americanos a estudar o alemão como LE, no terceiro trimestre do primeiro ano, foram divididos em quatro grupos, cada um deles objeto de um tipo de *feedback* diferente. Na tabela que se segue, apresentam-se as metodologias utilizadas. De notar que por correção deverá entender-se o assinalar de erros cometidos de carácter morfossintático e semântico e a sua consequente retificação.

Grupo	Metodologia
I	Apenas comentários
II	Apenas correções
III	Correções com comentários
IV	Correção a cargo do aprendente

Tabela 3: Metodologias de correção (Semke, 1984)

Os resultados não poderiam ter sido mais surpreendentes. Segundo o estudo, as correções não melhoram nem a precisão nem a fluência na escrita, como também não potenciam a proficiência geral na língua-alvo. Outra das conclusões retiradas no estudo é que, quando é pedido ao aprendente que seja ele a corrigir o seu trabalho, existe um alto risco de que esse exercício lhe seja prejudicial, ao invés de lhe ser vantajoso. Tal como já foi referido anteriormente, o estudo conclui também que a prática sistemática da escrita, mais do que qualquer metodologia de *feedback*, é o que mais faz evoluir os aprendentes de L2. Esta conclusão é de extrema importância porque sustenta a ideia de que os aprendentes de língua estrangeira devem praticar a escrita o mais frequentemente possível e que o benefício da escrita sistemática, apesar de não apresentar resultados imediatos, é sustentado e a sua persistência é essencial para a progressão de aprendentes de língua estrangeira.

Aplicação de feedback às produções escritas dos aprendentes

A aplicação dos quatro modelos de *feedback* à produção escrita dos alunos foi realizada de forma idêntica para as três turmas envolvidas neste estudo. Isto significa que cada uma delas recebeu *feedback*, de forma sequencial, através de comentários e correções, apenas comentários e apenas correções, e da marcação de erros através de iniciais – por sugestão de uma das orientadoras –, para que fosse o aluno o corretor do seu próprio trabalho.

Como não poderia deixar de ser, o número de sujeitos envolvidos nesta investigação não se assemelha, nem de perto nem de longe, ao do estudo realizado por Semke (1984). No entanto, é possível fazer-se um breve balanço da experiência realizada na E.B. 2/3 Julio-Saúl Dias.

No que diz respeito à codificação de erros e, tal como aconteceu com o estudo realizado nos Estados Unidos, os resultados estiveram longe de ser ideais. Em primeiro lugar, os escassos casos de sucesso indiciaram ajuda externa, ou de encarregados de educação ou de centros de estudos. Por casos de sucesso, entenda-se uma qualidade de produção escrita muito acima do que seria de esperar de alunos deste nível. No entanto, mesmo que esses alunos não tivessem tido ajuda, o quadro geral não deixaria de ter sido negro, uma vez que a maioria não trazia para a aula o trabalho feito e, os que o traziam, revelaram-se incapazes de corrigir os seus próprios erros. Com o tempo, foi possível a alteração de hábitos de alguns aprendentes, que se tornaram mais cumpridores com as suas tarefas, ao ser-lhes exigida maior responsabilidade.

Bem mais sucedidas foram as outras metodologias de *feedback*, sendo que o grande destaque terá que ser dado, inevitavelmente, ao mero comentário ao trabalho dos alunos. Aparentemente, o facto de o trabalho não ser devolvido com tinta vermelha agradou sobremaneira aos aprendentes que, talvez surpreendidos por uma situação nova, se dedicaram ao comentário que lhes havia sido deixado. Assim que lhes eram entregues os trabalhos comentados, os aprendentes liam atentamente as breves notas que lhes haviam sido deixadas e, mais tarde, até procuravam saber mais detalhes sobre os comentários que lhes eram dirigidos. De notar que o comentário tinha como objetivo realçar aquilo que o aprendente tinha conseguido fazer com sucesso, mesmo nos casos em que o sucesso havia sido bastante reduzido. Não se entenda, no entanto, que o comentário se destinava a agradar a todos. O seu propósito era fazer uma breve análise que encorajasse o aluno a arriscar mais na oportunidade seguinte e não redigir elogios injustificados ao trabalho dos aprendentes. Tal como afirmam Cardelle & Corno o *feedback* deverá ser

informativo e credível, uma vez que elogios falsos poderão desencorajar uma escrita de qualidade (Cardelle & Corno *cit.in* Hyland & Hyland, 2001).

Erros e a sua gravidade

The assessment of students' language production, written or spoken, should be consonant with teaching objectives. If a primary objective is the development in students of communicative competence, then the assessment of work must be carried out with reference to its effectiveness in communication, i.e, to its intelligibility.

(Hugues e Lascaratou, 1982 :180)

Uma das questões fundamentais que se coloca relativamente aos erros e à sua gravidade em língua estrangeira é a relativa à dificuldade em classificar aqueles que são os mais graves.

Neste trabalho de investigação defende-se que a gravidade de erros varia consoante os objetivos traçados pelo professor para uma determinada unidade didática. Se uma aula ou um grupo de aulas estão planificadas para melhorar a competência comunicativa dos aprendentes, que é muitas vezes a opção escolhida para a maioria das aulas de alunos do ensino básico, a inteligibilidade dos textos deverá ser o grande foco do docente, tal como afirmam Hughes e Lascaratou (Hughes e Lascaratou, 1982). Apesar de cada caso ser um caso, e só analisando cada erro pormenorizadamente é que podemos aferir a sua gravidade, é possível traçar traços gerais sobre que erros têm maior gravidade. Erros lexicais têm implicações negativas mais sérias quanto à transmissão de significado do que os erros gramaticais e, por isso, devem ser considerados mais graves, uma vez que afetam a comunicação. Para além disso, desde há muito que são considerados como a principal causa de ininteligibilidade (Hugues e Lascaratou, 1982 : 179). Isto não deve sugerir, no entanto, que erros morfossintáticos deverão ter pouca gravidade em comparação com erros semânticos: ambos são igualmente graves,

particularmente num trabalho que se debruça sobre o erro na escrita, tarefa que permite ao aprendente tempo e espaço para refletir e organizar as suas ideias antes de apresentar a produção final do seu trabalho. No entanto, erros semânticos como o que podemos encontrar neste corpus e como é exemplo a frase “My name is 13 years old”, apresentam uma maior gravidade, já que afetam o sentido do enunciado, quando comparados com outros tipos de erros.

Metodologia da análise de erros

A metodologia de AE que se segue obedece a uma sequência de cinco etapas, cujas fases incluem a identificação do erro, a sua descrição, a sua classificação, a sua explicação e a sua avaliação.

Etapas	Descrição
Identificação	Erros de competência vs lapsos
Descrição	Descrição linguística do erro
Classificação	Categorização do erro
Explicação	Razões para a ocorrência do erro
Avaliação	Avaliação da gravidade do erro

Tabela 4: Etapas da análise de erros

Na primeira fase, a de identificação do erro escrito, o analista identifica se o tipo de erro ocorre pela falta de competência do escrevente ou se o erro aconteceu por mero lapso momentâneo. De seguida, o analista faz uma descrição do erro a nível linguístico. Na fase de classificação, o analista procede a uma categorização do erro, fazendo uma separação dos erros escritos do seu *corpus* em subcategorias.

Análise de textos

A análise aos textos de aprendentes do 3º ciclo de inglês e francês que se segue pretende dar alguns exemplos de erros mais encontrados no *corpus*, contabilizados e categorizados nas tabelas que serão apresentadas de seguida.

Francês nível I

Corpus de 7º ano de francês nível I		
Texto	Nº de erros semânticos	Nº de erros morfossintáticos
1	0	9
2	0	2
3	0	5
4	0	5
5	0	7
6	0	10
7	0	7
8	0	5
9	0	12
10	0	7

Tabela 5: Corpus de francês nível I

Concordância em género

“Une nez minuscule”

“une grande nez”

“une cou”

“un grand bouche”

“un tête”

Erros como estes revelam que estes aprendentes não dominavam ainda a formação do feminino, uma vez que à data da atividade de produção escrita, a formação do feminino não havia ainda sido lecionada.

Concordância em número

“Deux jambe”

“trois jambe”

“six jambe”

“trois doigt”

“ huit dent”

“deux grand mains”

“deux grand yeux”

A falta de concordância em número encontrada neste *corpus* explica-se pelo facto de estes alunos se encontrarem ainda num nível de iniciação à língua, pelo que a formação do plural não está ainda completamente assimilada.

Omissão de artigo partitivo

A omissão de artigos partitivos, como em “Cheveux”, ao invés de *des cheveux*, explica-se pelo nível I dos alunos que, na iniciação ao francês, não aprendem este item gramatical. A questão poderia colocar-se se seria ou não apropriado para os alunos aprenderem os artigos partitivos no seu primeiro ano, mas a linearidade do programa nacional impede que isso aconteça.

Ortografia

A nível da ortografia, nada de grave a registar, apenas uma instância de “nouf yeux”, sugerindo que o aprendente pediu o “o” de “nove” ao português, uma vez que não estava seguro da grafia do vocábulo francês.

Pontuação

Em termos de pontuação, a área mais problemática é a omissão de pontos finais, mesmo quando os aprendentes são alertados para o fato de que a pontuação também é um item de avaliação. No entanto, a penalização por erros de pontuação não poderá ser excessiva, já que deverá ser tido em conta o nível de português de alunos desta faixa etária e o fato de que alguns destes erros acontecem por lapso e não estão necessariamente ligados ao nível de competência do aluno.

Omissão de elementos de categoria verbal

A nível da estrutura da oração, ocorreram erros como: “Mon petit monstre, la tête”, no qual o aprendente omitiu a forma verbal do verbo *avoir* na terceira pessoa do singular, para além de ter utilizado um artigo definido, ao invés de ter utilizado o artigo indefinido *une*.

Inglês nível III

Corpus de 7º ano de inglês nível III		
Texto	Nº de erros semânticos	Nº de erros morfossintáticos
1	1	4
2	0	4
3	3	8
4	1	20
5	1	4
6	2	5
7	1	1
8	1	7
9	0	3
10	1	7

Tabela 6: Corpus de inglês nível III

Flexão verbal

“The most important characters is dancing”

“Frank wake up”

No primeiro caso, a nível da flexão verbal, este aprendente utiliza erradamente a terceira pessoa do singular para se referir às várias personagens que dançam no filme exibido durante uma aula. No segundo, o aprendente troca a terceira pessoa do singular pela primeira. Em relação ao primeiro erro, o aluno desconhece que o verbo auxiliar tem de estar em concordância com o sujeito, logo *is* deveria ter sido substituído por *are*. Em relação ao segundo erro, poder-se-á dizer que este é um dos erros mais comuns dos alunos do ensino básico, uma vez que, no *present simple*, a terceira pessoa do singular não é conjugada da mesma forma. Neste caso, o aprendente desconhecia que teria de ter acrescentado um “s” no final da palavra.

Pontuação

A nível de pontuação, é possível encontrarem-se alguns problemas com estes aprendentes. Em “Daniela is fantastic, brilliant.”, a utilização da vírgula é feita em vez do conector *and*. Em “Last tuesday, I visited the british museum, it was exciting.”, o aprendente deveria ter utilizado um ponto final para separar “it was exciting” de “last Tuesday, I visited the british museum”. Estes erros apontam para deficiências linguísticas igualmente presentes na língua materna do aprendente.

Ordem dos elementos na frase

“My colour favourite is orange”

“My music favourite is Guns Roses”

Devido à interferência da LM, ocorre com alguma frequência este tipo de erro, uma vez que o aprendente hipoteticamente desconhece que, regra geral, em inglês os adjetivos são colocados antes do nome que modificam. Uma vez que na LM destes aprendentes o inverso é verdadeiro, é relativamente comum encontrarem-se ocorrências deste género.

Its/it's

“Its in Blooms Bury streets”

Neste exemplo, que também revela dois outros erros de índole distinta, o aluno faz confusão entre *it*, pronome possessivo, e *it's*, contração de *it is* (ou *it has*).

Their/there

“there relics where the most interesting to me”

Este erro, bastante comum em falantes de inglês deste nível, revela alguma confusão entre *there*, que é maioritariamente utilizado para se referir a um lugar, e *their*, que indica posse. Em parte, o erro explica-se pelo facto de se tratarem de palavras homófonas, confundindo os aprendentes já que a pronúncia é exatamente a mesma.

Were/where

Ainda com o mesmo exemplo, é possível encontrar outro erro comum em aprendentes deste nível, que confundem, devido à semelhança da grafia, *were* com *where*. A utilização é errada porque o aprendente pretendia utilizar *were*, a forma do verbo *to be* no passado.

Omissão de sujeito

Aparentemente por lapso, em “Together play computer games”, o aprendiz não utiliza a primeira pessoa do plural como sujeito da frase.

Inglês nível V

Corpus de 9º ano de Inglês nível V		
Texto	Nº de erros semânticos	Nº de erros morfossintáticos
1	0	2
2	1	3
3	2	12
4	4	5
5	2	8
6	1	5
7	0	2
8	3	3
9	3	2
10	0	2

Tabela 7: Corpus de inglês nível V

Pontuação

A análise ao *corpus* de inglês nível V revela algum descuido dos alunos relativamente à pontuação. O texto 1, por exemplo, não tem senão erros deste tipo, o que revela problemas não específicos do inglês.

3ª pessoa do singular

“In our opinion, we think that technology have two different sides”

“technology have two sides”

Tal como se pode comprovar neste *corpus*, existem vários alunos a este nível ainda incapazes de fazer a formação da 3ª pessoa do singular. Este exemplo é apenas um dos casos.

Adição indevida de artigo

“The technology has got a bad side”

No texto 3, é possível encontrar-se outro erro frequente em alunos deste nível: a utilização incorreta de artigos. Neste texto, é especialmente curiosa a utilização incorreta, por duas vezes, de “the technology”, quando, no mesmo texto, também se encontra *technology* com o artigo corretamente omitido.

Interferência da L1

“In my opinion I think that technology it’s good but if you use it too much you will stay very addicted to it”

“I hope for an answer”

A utilização de *stay* em vez de *get* dá-se, muito provavelmente, devido ao empréstimo da LM “ficar viciado”. O aprendente, ao não saber expressar-se com precisão em inglês, foi buscar à L1 a expressão e procedeu a uma tradução literal para o inglês. Em “I hope for an answer”, o aprendente foi buscar ao português a expressão “espero por uma resposta” e limitou-se a traduzi-la para o inglês.

Interferência de outras línguas

Uma ocorrência bastante curiosa neste *corpus* é a expressão “Thank you for your attencion”. Uma vez que esta turma tem o espanhol como segunda língua estrangeira, é provável que tenha sido esta língua a “causa” do problema, uma vez que a palavra é emprestada na íntegra para o inglês.

Omissão de preposições

“Suffer bullying”

“Search information”

Tanto num caso como no outro, os alunos, por falta de competência na língua, não utilizaram as formas corretas “suffer from bullying” e “search for information”, o que significa que se trata de erros sistemáticos e não de meros lapsos momentâneos.

Ortografia

“bouth”

“wich”

Em ambos os casos, não é possível determinar se se trata de um lapso ou se o aprendente desconhece a grafia correta dos vocábulos.

Ordem de elementos na frase

“some things very important”

Neste caso, o aprendente não domina ainda a ordem dos elementos da frase em inglês e, por não o fazer, “traduz” da L1 para L2.

Live/Leave

No texto 5, é evidente a confusão entre *live* e *leave*, bastante comum em aprendentes que não distinguem ainda a diferença entre as vogais longas e curtas do inglês.

Considerações globais

É certo que concluir sobre os resultados de um número tão reduzido de textos poderá carecer de rigor, mas, ainda assim, é possível fazer um balanço geral dos resultados encontrados com um grau mínimo de segurança.

A análise aos erros dos escreventes do 3º ciclo do ensino básico de inglês e francês revela algumas diferenças aparentes entre as línguas. Enquanto que em francês os alunos têm tendência para omitir artigos, em inglês têm tendência para utilizá-los quando não são necessários.

O *corpus* revela igualmente erros discursivos de coerência em inglês. É frequente encontrarem-se desvios ao tema, dispersão e falta de encadeamento de ideias. Em inglês é frequente encontrar-se omissão de conectores, particularmente o *and*, substituído pela vírgula em várias ocasiões, incorrendo na enumeração quando esse não é o objetivo. As frases são também, por vezes, coladas umas às outras, não havendo uma devida separação entre elas.

Outra das diferenças neste *corpus* entre o inglês e o francês é que, no caso do francês, é frequente ocorrer a omissão de verbos, enquanto que, no inglês, tal não acontece, apesar de a flexão verbal ser, muitas vezes, mal feita. Isto não significa, no entanto, que a flexão verbal não seja problemática no francês, uma vez que também ocorre, se bem que em menor escala.

Total de erros	
Semânticos	Morfossintáticos
20	176

Tabela 8: Total de erros

A tabela apresentada em cima demonstra que, em todo o *corpus*, foram encontrados cerca de 200 erros, sendo que a esmagadora maioria deles foram

de índole morfossintática. Os erros semânticos representam cerca de 10% do número total de erros, o que está em consonância com o que seria de esperar de aprendentes destes níveis. A não ocorrência de erros semânticos em francês explica-se pela atividade de produção escrita em si, que requeria dos aprendentes a utilização das partes do corpo, o que direcionou os alunos para algo específico, e que haviam acabado de assimilar, não lhes dando grande espaço para dispersarem para conceitos que não dominavam ainda.

Conclusão

Devido ao reduzido tamanho da amostra, tanto dos alunos que compuseram o *corpus*, como do número de professores participantes no estudo ao Departamento de Línguas da E. B. 2/3 Julio-Saúl Dias, é necessário ter alguma reserva na generalização dos resultados obtidos.

Em primeiro lugar, há que referir que o verdadeiro êxito deste ano de estágio acabou por ser o menos mensurável: a aprendizagem geral de alunos, professores e professores estagiários. Desde a próxima relação criada entre professores e alunos à aprendizagem de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o êxito foi indiscutível e indesmentível.

Este trabalho de investigação iniciou-se com uma inquérito realizado ao DL que, devido às condicionantes encontradas, apenas permitiu realizar a investigação a uma dezena de indivíduos. O questionário pretendia tentar compreender a importância dada ao erro escrito por parte dos professores de línguas estrangeiras na E.B 2/3 Julio-Saúl Dias, fazer o levantamento de estratégias de tratamento do erro adotadas e detetar o papel que professor e aluno tinham na correção do erro. O objetivo principal passava por compreender de que forma era encarado o erro escrito por parte dos professores e de que forma é que tentavam combatê-lo. Foi também particularmente importante saber se os aprendentes corrigiam os seus próprios erros, ao invés de apenas receberem os seus trabalhos corrigidos pelo professor. Concluiu-se que o professor, por norma, elabora a correção e também acrescenta um breve comentário ao trabalho do aluno. Quanto ao papel do aprendente, todos os professores confessaram dar ao aluno a responsabilidade de corrigir as suas composições, o que, de acordo com os pressupostos teóricos anteriormente enunciados, contribui para a precisão na escrita. Como principais estratégias de tratamento do erro, os professores escreveram que os seus alunos vão ao quadro, escrevem ditados, escutam chamadas de atenção para os erros mais frequentes e elaboram fichas de

trabalho. Tal como havia sido concluído pelo estudo de Semke, também os professores acreditam que só através da escrita sistemática é que os erros podem realmente ser combatidos.

Relativamente às quatro metodologias de *feedback* utilizadas neste estudo, existe uma que aparenta levar uma certa vantagem sobre todas as outras: o mero comentário à produção escrita. O facto de os trabalhos dos alunos não lhes terem sido devolvidos com tinta vermelha foi um sucesso considerável e é bem possível que tenha havido uma correlação entre esse facto e a notória vontade com que os aprendentes leram os comentários que lhes haviam sido deixados pelo professor. Esses comentários foram elaborados com o intuito de motivar os aprendentes a produzir cada vez mais LE, mostrando que o professor não estava lá apenas para apontar o que estava mal, mas também para reconhecer tudo o que de bem havia sido feito por cada aluno.

Por fim, a análise de erros revelou que os de índole morfossintática perfazem 90% das ocorrências no *corpus*. A análise aos 196 erros revelou também algumas diferenças entre o francês e o inglês, como por exemplo a frequente omissão de artigos em francês e a sua utilização indevida em inglês, quando eles não eram necessários. Ainda relativamente ao inglês, foram encontrados vários erros discursivos de coerência, nomeadamente através de desvios ao tema, dispersão e falta de encadeamento de ideias. Relativamente aos conectores, em inglês são muitas vezes omitidos, particularmente a partícula *and* que é substituída pela vírgula pelos aprendentes. Ainda em relação à pontuação, o ponto final é, por vezes, substituído também pela vírgula, resultando em frases não devidamente separadas. Outro problema encontrado está relacionado com os verbos que, no francês, são por vezes omitidos. No inglês não ocorre essa omissão, mas a sua flexão é frequentemente mal feita.

Aos futuros investigadores, convém referir que a análise de erros é um processo moroso e que, em estudos de pequena escala, as conclusões podem não ser muito esclarecedoras. No entanto, através de análises com mais

sujeitos e mais produções escritas por eles realizadas, é possível diagnosticar problemas e planificar aulas subsequentes com um maior enfoque num determinado problema partilhado por vários alunos, contribuindo, dessa forma, para solucionar erros antes que estes possam vir a fossilizar-se. No âmbito do estágio, por questões de limitação de tempo, não foi possível fazê-lo. É também dever dos professores de língua estrangeira que os seus aprendentes melhorem a sua competência escrita. Se os aprendentes demonstram incapacidade na produção escrita mesmo em língua materna, cabe ao professor de língua estrangeira contribuir para que lhes sejam dadas todas as oportunidades para poderem alcançar o seu potencial.

Como nota final, este trabalho pretende deixar claro que o caminho nesta área científica nunca estará verdadeiramente trilhado, uma vez que a educação faz parte de um mundo em constante mutação, mas através do esforço conjunto, investigadores e professores têm vindo a compreender este fenómeno cada vez melhor e a contribuir para que a educação seja cada vez mais eficaz num mundo cada vez mais complexo. Este trabalho, por mais modesto que tenha sido o seu contributo, teve sempre essa ambição.

Referências bibliográficas

Bitchener et al (2005) "The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing" in *Journal of Second Language Writing*, Vol 14, 191-205.

Bitchener, John (2008) "Evidence in support of written corrective feedback" in *Journal of Second Language Writing*, 17, 102–118.

Brown, M. Douglas (2001) *Teaching by Principles*, Pearson Longman, Londres.

Conselho da Europa (2001) *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*, Edições Asa, Porto.

Corder, S.P. (1967) "The significance of learners' errors" in *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.

Corder, S.P. (1974) "Error analysis" in *Techniques in Applied Linguistics*, Vol.3, Edinburgh Course in Applied Linguistics, Oxford University Press, Oxford, 122-154.

Cristiano, José Manuel (2010) *Análise de Erros em Falantes Nativos e Não Nativos*, Lidel, Lisboa.

Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle (2005) *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 116.

Edge, Julian (1997) *Mistakes and Correction*, Longman, Londres.

Ellis et al. (2008) The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context in *System*, Vol 36 (3), 353-371.

Ellis, R. (2009) A typology of written corrective feedback types. in *English Language Teaching Journal*, 63, 97-107.

Ferris, Dana (2010) "Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback in SLA: Intersections and Practical Applications" in *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181-201.

Ferris, Dana (2004) The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime . . .?) in *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.

Fortes, L. (2008). *Sentidos de 'erro' no dizer de professores de inglês/língua estrangeira: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 2012-09-12, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-21012009-102157/>

Franco, António Capataz (1986) *Uma análise de erros no âmbito do português-alemão : Análise com base na produção escrita de aprendentes portugueses de alemão como segunda língua*, Dissertação complementar para doutoramento em Linguística Geral apresentada à Faculdade e de Letras da Universidade do Porto.

Harmer, Jeremy (2001) *The Practice of English Language Teaching*, Longman, Londres.

Hendrickson, James M. (1980) "The Treatment of Error in Written Work" in *The Modern Language Journal*, Vol. 64, nº 2.

Hugues, A e Lascaratou, C (1982) "Competing criteria for error gravity" in *ELT Journal*, 36(3), 175-182.

Hyland, F., e Hyland, K. (2001). "Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback" in *Journal of Second Language Writing*, 10, 185–212.

Jenkins, Jennifer (2006) "Points of view and blindspots: ELF and SLA" in *Internatonal Journal of Applied Linguistics*, vol. 16, nº 2.

Muncie, James (2000) "Using written teacher feedback in EFL composition classes" in *ELT Journal*, 54(1), 47-53.

Myles, Johanne (2002) "Second Language Writing and Research: The Writing Process and Error Analysis in Student Texts" in *TESL-EJ*, vol. 6, nº2.

Polio, Charlene (2012) "The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate" in *Journal of Second Language Writing*, 21, 375-389.

Radecki, Patricia M. & Swales, John M. (1988) "ESL Student Reaction to Written Comments on their Written Work" in *System*, Vol. 16, nº 3, 355-365.

Semke, Harriet D. (1984) "Effects of the Red Pen" in *Foreign Language Annals*, 17, nº 4.

Torre, Manuel Gomes da (1985) *Uma análise de erros : contribuição para o ensino da língua inglesa em Portugal*, Dissertação para doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Vengadasamy, R. (1999). *Red-eyed over red ink: alternatives to the error hunt*.
Disponível em <http://melita.org.my/modules/sections/7.doc>

Sitografia

www.cvc.cervantes.es

www.jstor.org

www.eb23-julio-saul-dias.rcts.pt

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm.](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm)

ANEXOS

Anexo I: Questionário

Questionário

O presente questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Francês no 3º Ciclo do E.B. e Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Com ele pretendemos saber a forma como os professores de línguas estrangeiras atuam face ao erro escrito dos seus aprendentes. Nas questões de resposta fechada, solicitamos que assinale a(s) sua(s) resposta(s) com uma cruz (X). Nas questões de resposta aberta, solicitamos que responda com a máxima sinceridade, uma vez que não existem respostas certas ou erradas. **A confidencialidade dos dados está garantida.** Obrigado pela sua colaboração!

A- APRESENTAÇÃO DOS INQUIRIDOS

Idade : _____

Sexo : ☐ Masculino

☐ Feminino

1- Qual o seu tempo de serviço?

☐ Menos de 5 anos

☐ Entre 6 e 10 anos

☐ Entre 11 e 15 anos

☐ Entre 16 e 20 anos

☐ Mais de 20 anos

2- Qual/quais a(s) língua(s) que leciona?

☐ Inglês

☐ Francês

☐ Espanhol

3- Nesta escola, que ano(s) leciona?

☐ 5º ano

☐ 8º ano

☐ 6º ano

☐ 9º ano

☐ 7º ano

(continua)

B- O ERRO ESCRITO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

- 4- Com que frequência promove atividades de produção escrita nas suas aulas?
- ☐ Frequentemente
 - ☐ Ocasionalmente
 - ☐ Raramente
- 5- Que tipo de *feedback* costuma dar às composições dos seus alunos?
- ☐ Correção apenas
 - ☐ Comentário apenas
 - ☐ Correção e comentário
 - ☐ Codificação dos erros para que seja o aluno a corrigir o seu trabalho
- 6- Qual a reação mais frequente dos seus alunos ao receberem as suas composições corrigidas?
- ☐ Guardam-nas imediatamente no caderno sem as ver
 - ☐ Dão-lhes uma olhadela rápida e depois guardam-nas
 - ☐ Leem os comentários e/ou anotações
 - ☐ Verificam as correções e/ou comentários cuidadosamente
- 7- Que tipo de erros cometem com mais frequência os seus alunos quando escrevem em LE (língua estrangeira)?
- ☐ Sintaxe
 - ☐ Morfologia
 - ☐ Ortografia
 - ☐ Pontuação
 - ☐ Outro tipo. Qual? _____

(continua)

Costuma dedicar algum tempo das aulas de LE para “tratar” os erros escritos cometidos pelos seus alunos?

☐ Sim

☐ Não

8.1- Caso tenha respondido afirmativamente à questão nº 8, indique, por favor, as estratégias a que recorre.

8.2- Caso tenha respondido negativamente à questão nº 8, justifique a sua opção.

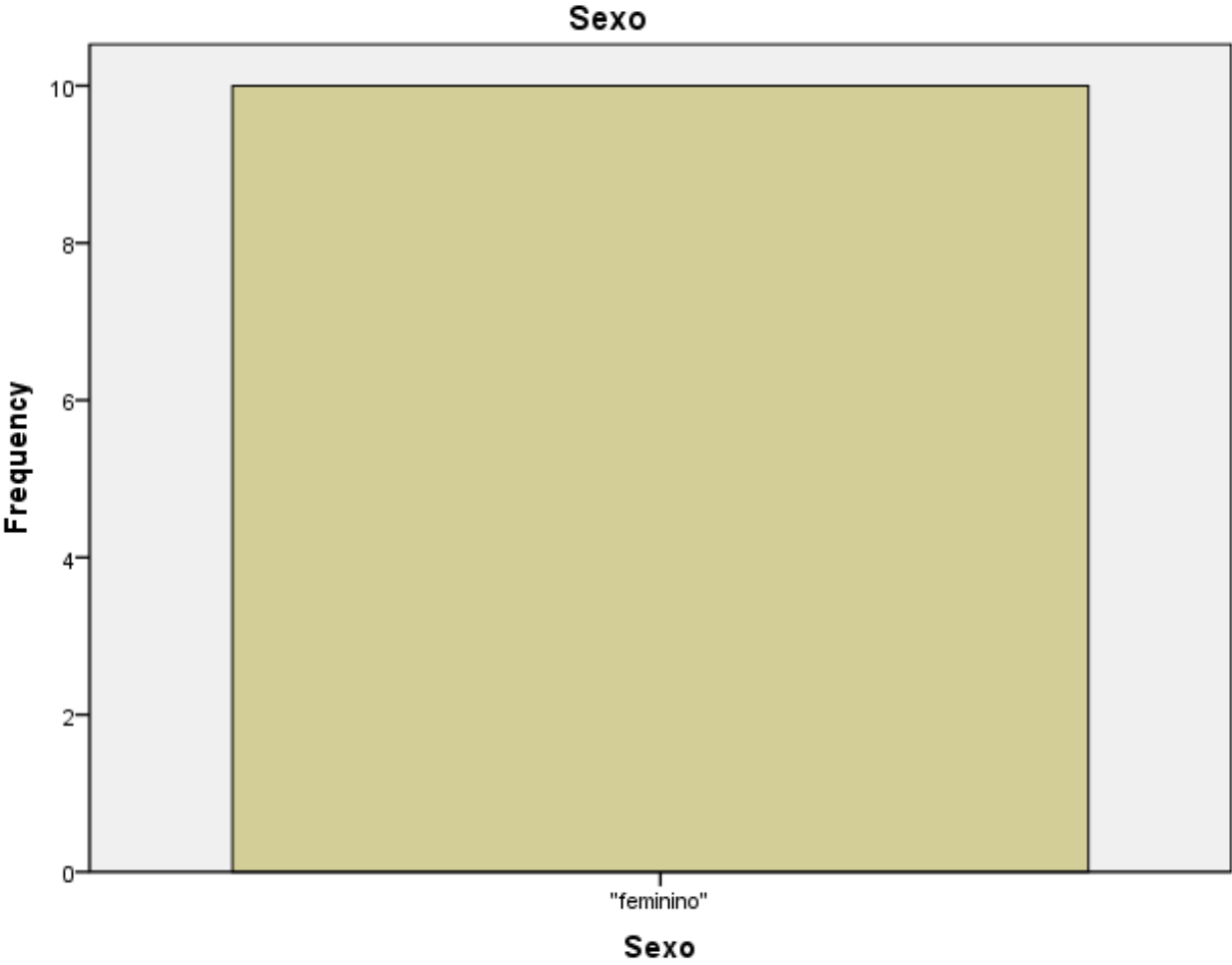
8- Os seus alunos costumam corrigir os erros escritos que cometem?

☐ Sim

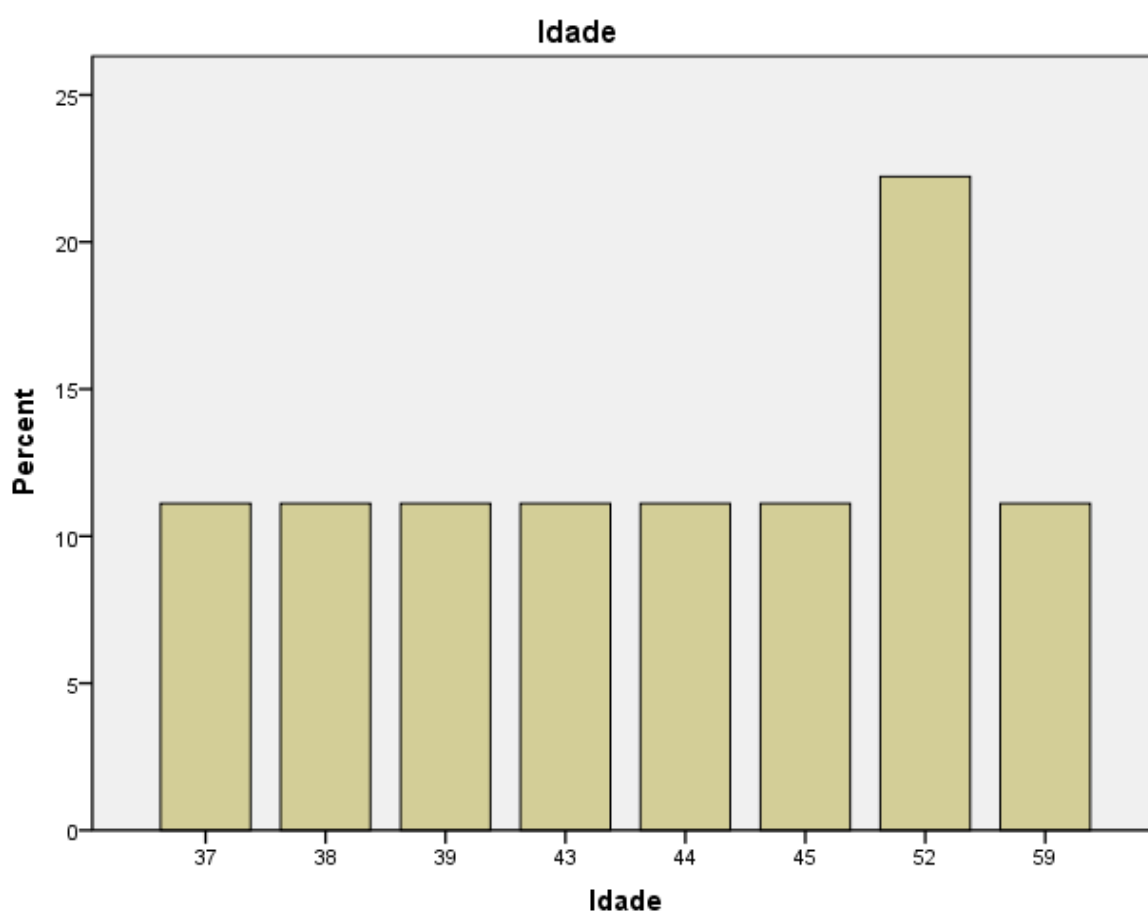
☐ Não

9.1- No caso de ter respondido afirmativamente à pergunta 9, indique, por favor, o que eles costumam fazer.

Anexo 2: Datos Estadísticos – Sexo



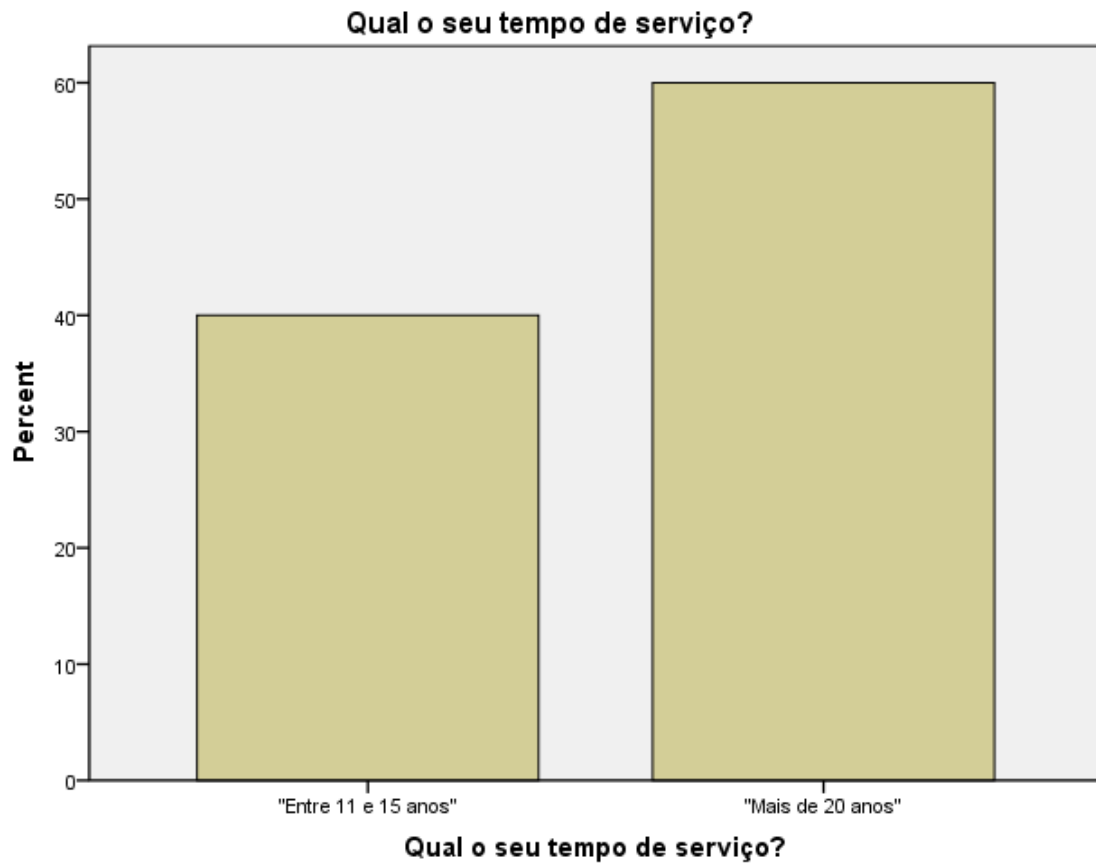
Aanexo 3: Dados Estatísticos – Idade



Estatística Descritiva

	Nº	Mínima	Máxima	Média	Desvio padrão
Idade	9	37	59	45,44	7,468
Valid N (listwise)	9				

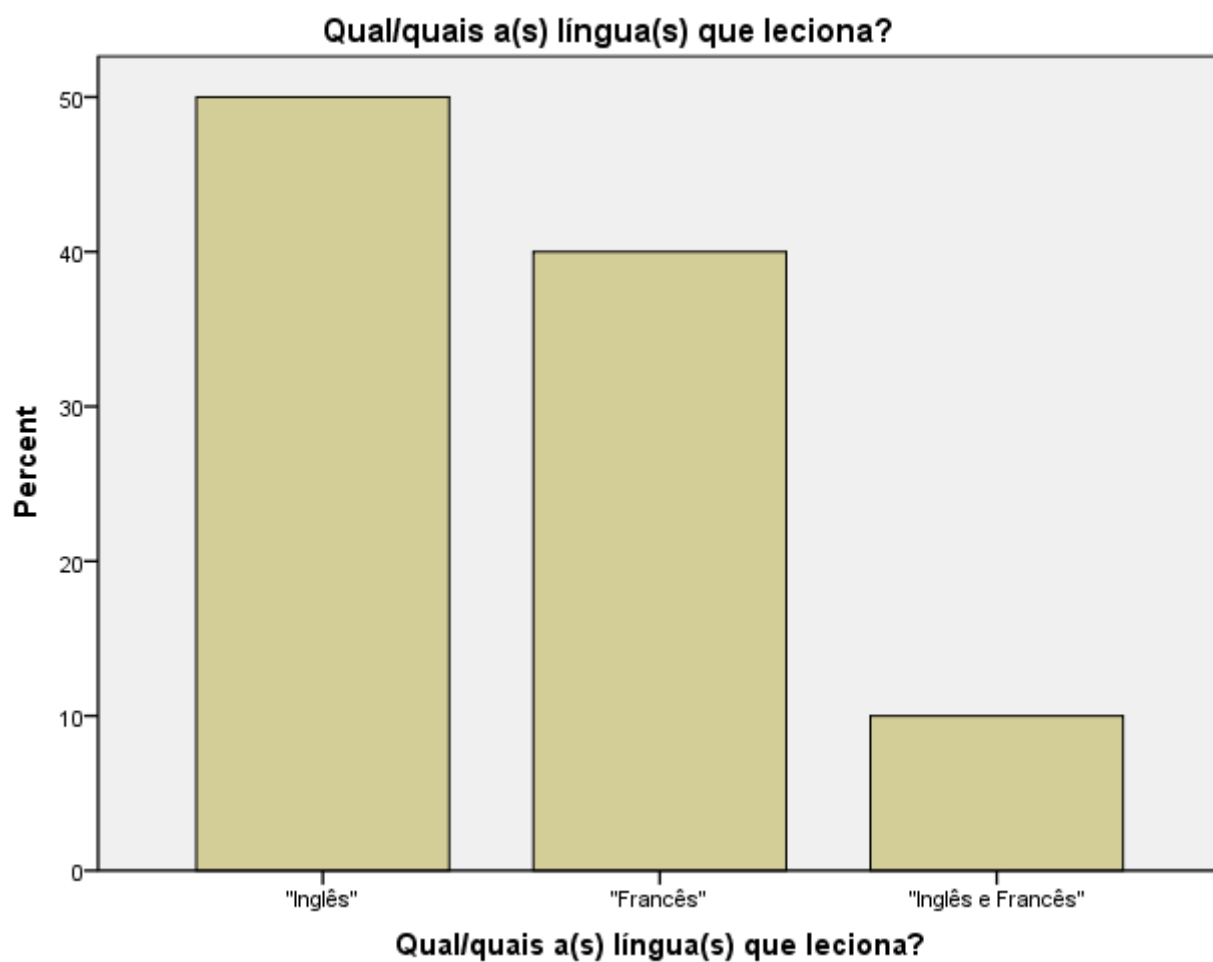
Anexo 4: Dados Estatísticos – Tempo de serviço



Qual o seu tempo de serviço?

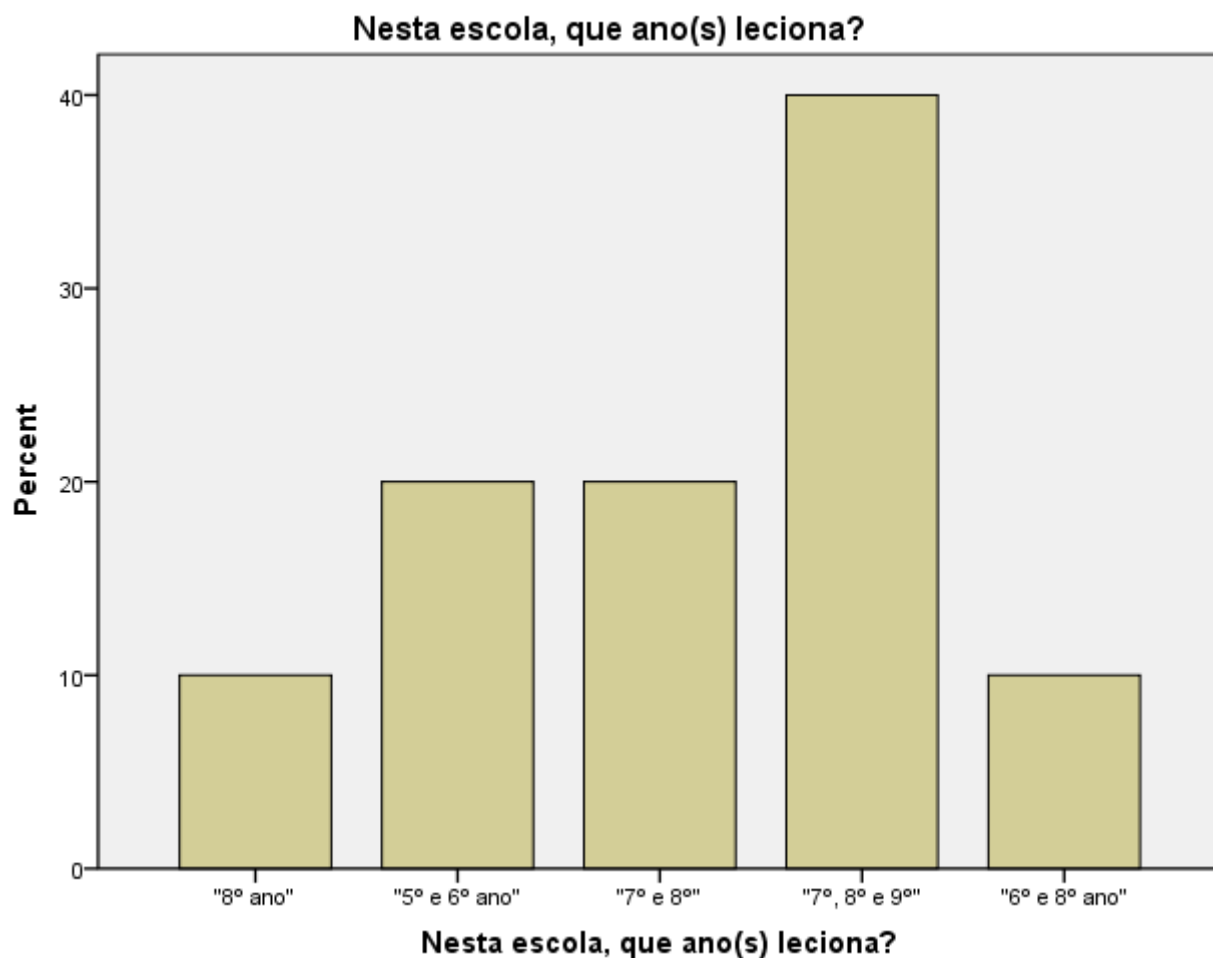
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	"Entre 11 e 15 anos"	4	40,0	40,0	40,0
	"Mais de 20 anos"	6	60,0	60,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Anexo 5: Dados Estatísticos – Línguas lecionadas



Qual/quais a(s) língua(s) que leciona?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	"Inglês"	5	50,0	50,0	50,0
	"Francês"	4	40,0	40,0	90,0
	"Inglês e Francês"	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

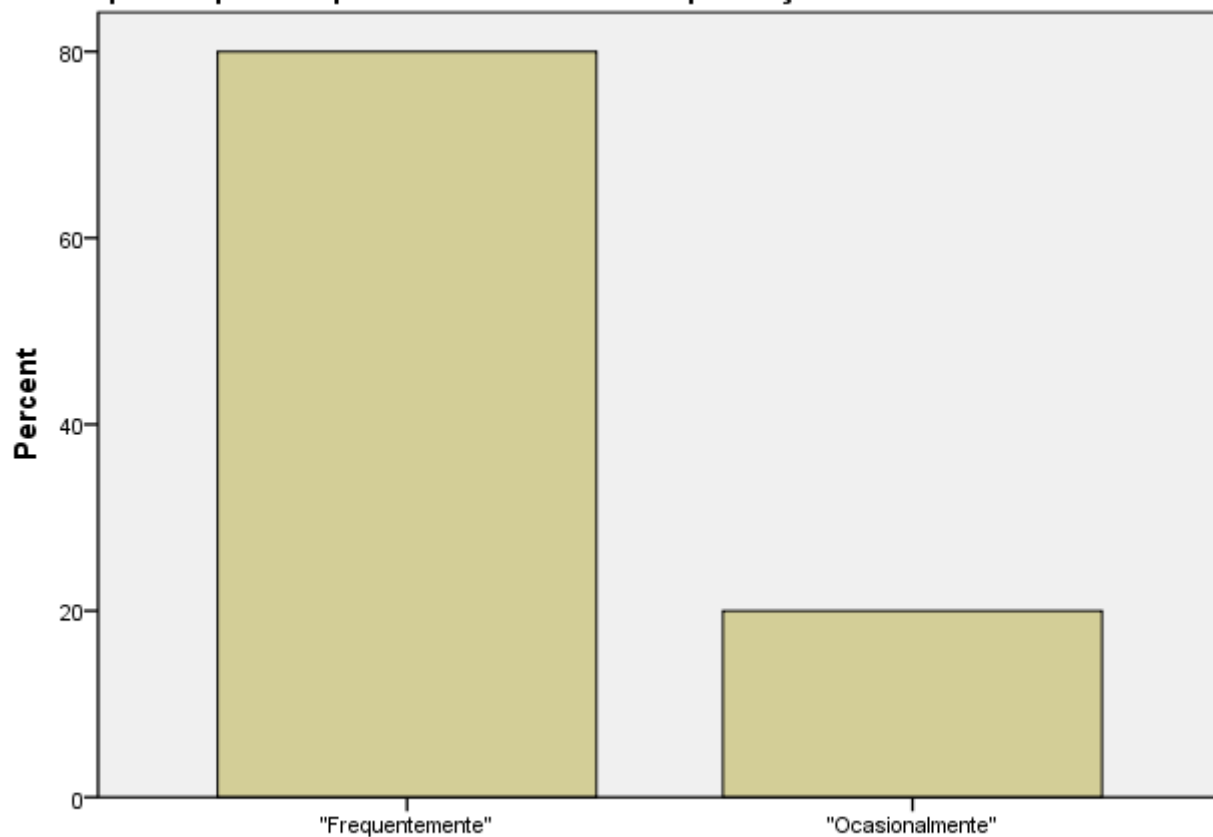
Anexo 6: Dados Estatísticos – Anos lecionados



Nesta escola, que ano(s) leciona?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	"8º ano"	1	10,0	10,0	10,0
	"5º e 6º ano"	2	20,0	20,0	30,0
	"7º e 8º"	2	20,0	20,0	50,0
	"7º, 8º e 9º"	4	40,0	40,0	90,0
	"6º e 8º ano"	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Anexo 7: Dados Estatísticos – Frequência de produção escrita em sala de aula

Com que frequência promove atividades de produção escrita nas suas aulas?

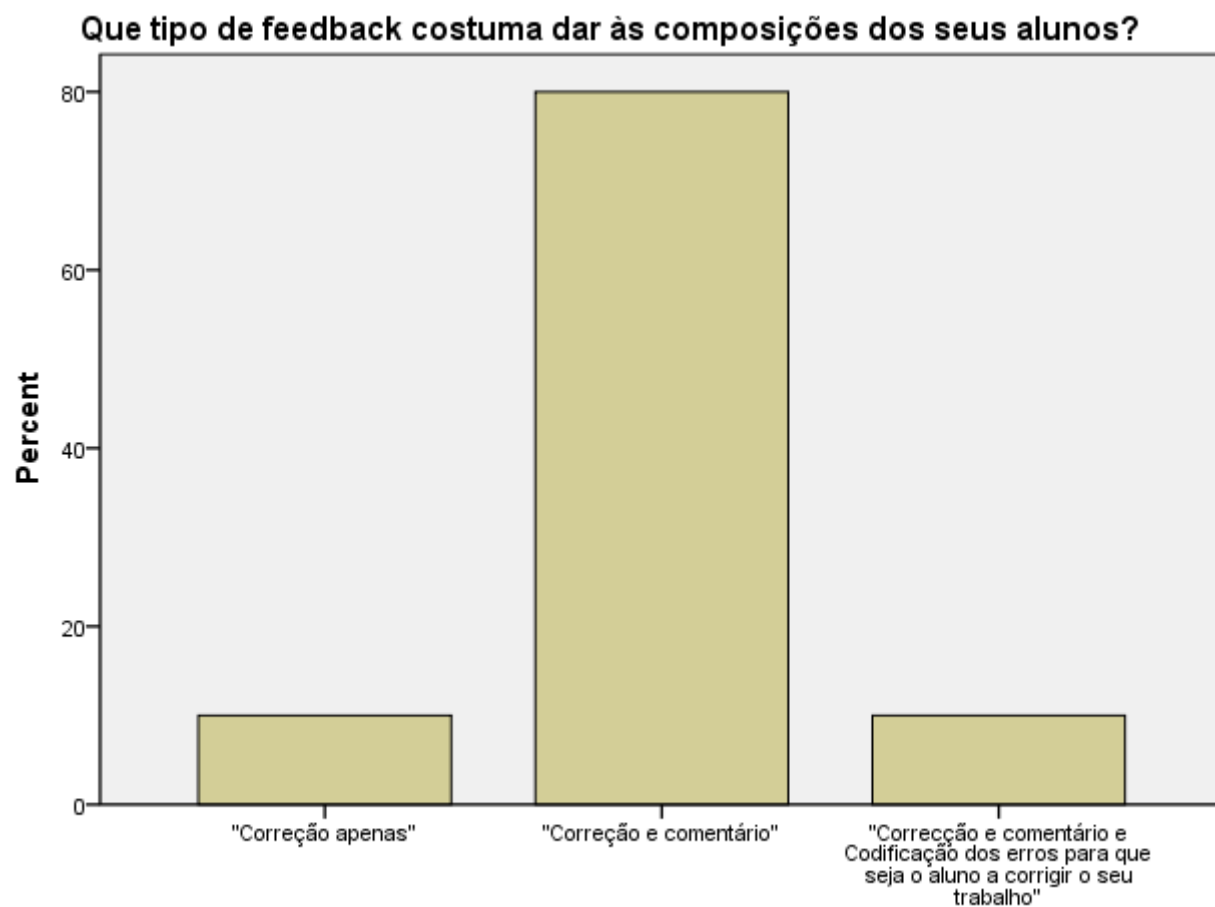


Com que frequência promove atividades de produção escrita nas suas aulas?

Com que frequência promove atividades de produção escrita nas suas aulas?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	"Frequentemente"	8	80,0	80,0	80,0
	"Ocasionalmente"	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Anexo 8: Dados Estatísticos – Tipo de feedback à produção escrita

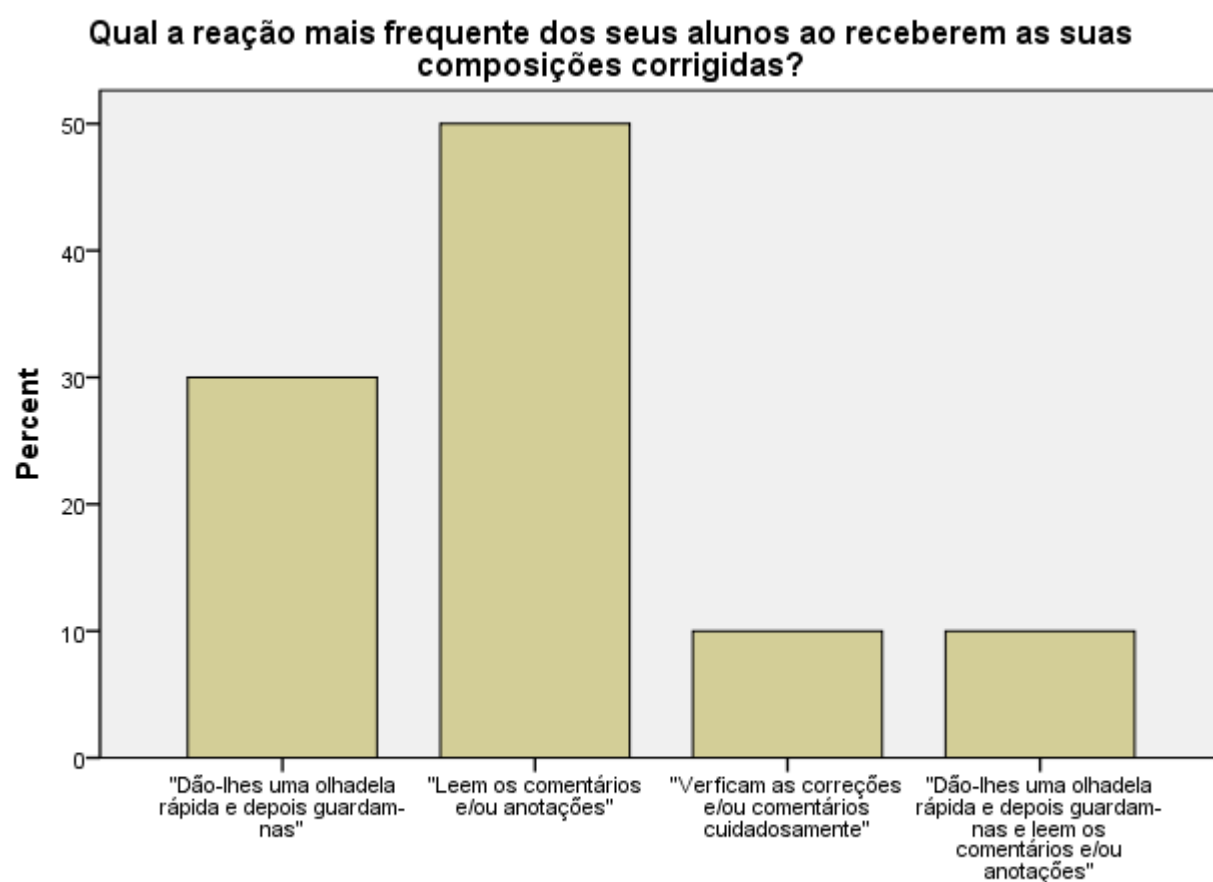


Que tipo de feedback costuma dar às composições dos seus alunos?

Que tipo de feedback costuma dar às composições dos seus alunos?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	"Correção apenas"	1	10,0	10,0	10,0
	"Correção e comentário"	8	80,0	80,0	90,0
	"Correção e comentário e Codificação dos erros para que seja o aluno a corrigir o seu trabalho"	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Anexo 9: Dados Estatísticos – Reação dos alunos ao receberem as suas composições



Qual a reação mais frequente dos seus alunos ao receberem as suas composições corrigidas?

Qual a reação mais frequente dos seus alunos ao receberem as suas composições corrigidas?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	"Dão-lhes uma olhadela rápida e depois guardam-nas"	3	30,0	30,0	30,0
	"Leem os comentários e/ou anotações"	5	50,0	50,0	80,0
	"Verificam as correções e/ou comentários cuidadosamente"	1	10,0	10,0	90,0
	"Dão-lhes uma olhadela rápida e depois guardam-nas e leem os comentários e/ou anotações"	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Anexo 10: Dados estatísticos – reação dos alunos ao receberem as suas composições

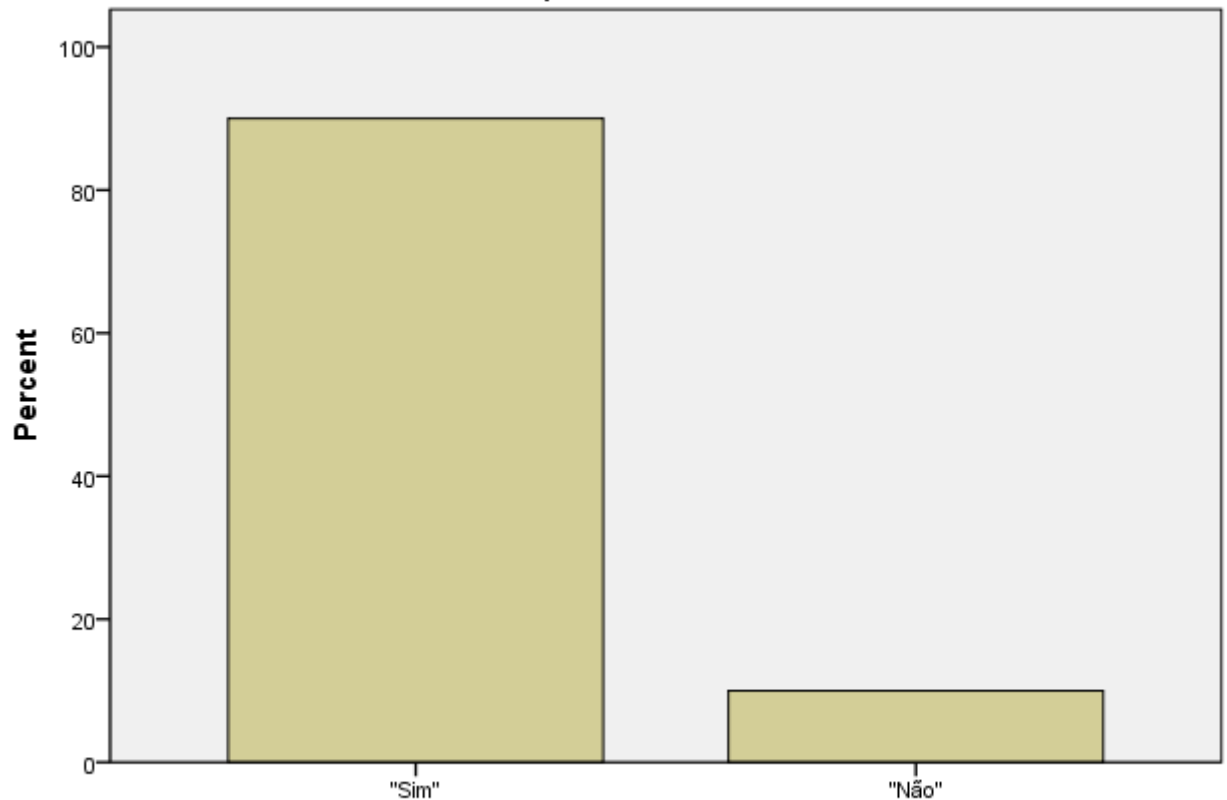


Que tipo de erros cometem com mais frequência os seus alunos quando escrevem em LE?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	"Sintaxe"	2	20,0	20,0	20,0
	"Morfologia"	1	10,0	10,0	30,0
	"Ortografia"	4	40,0	40,0	70,0
	"Pontuação"	1	10,0	10,0	80,0
	"Sintaxe, morfologia, ortografia e pontuação"	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Anexo 11: Dados estatísticos – tempo dedicado ao tratamento do erro em sala de aula

Costuma dedicar algum tempo das aulas de LE para "tratar" os erros escritos cometidos pelos seus alunos?

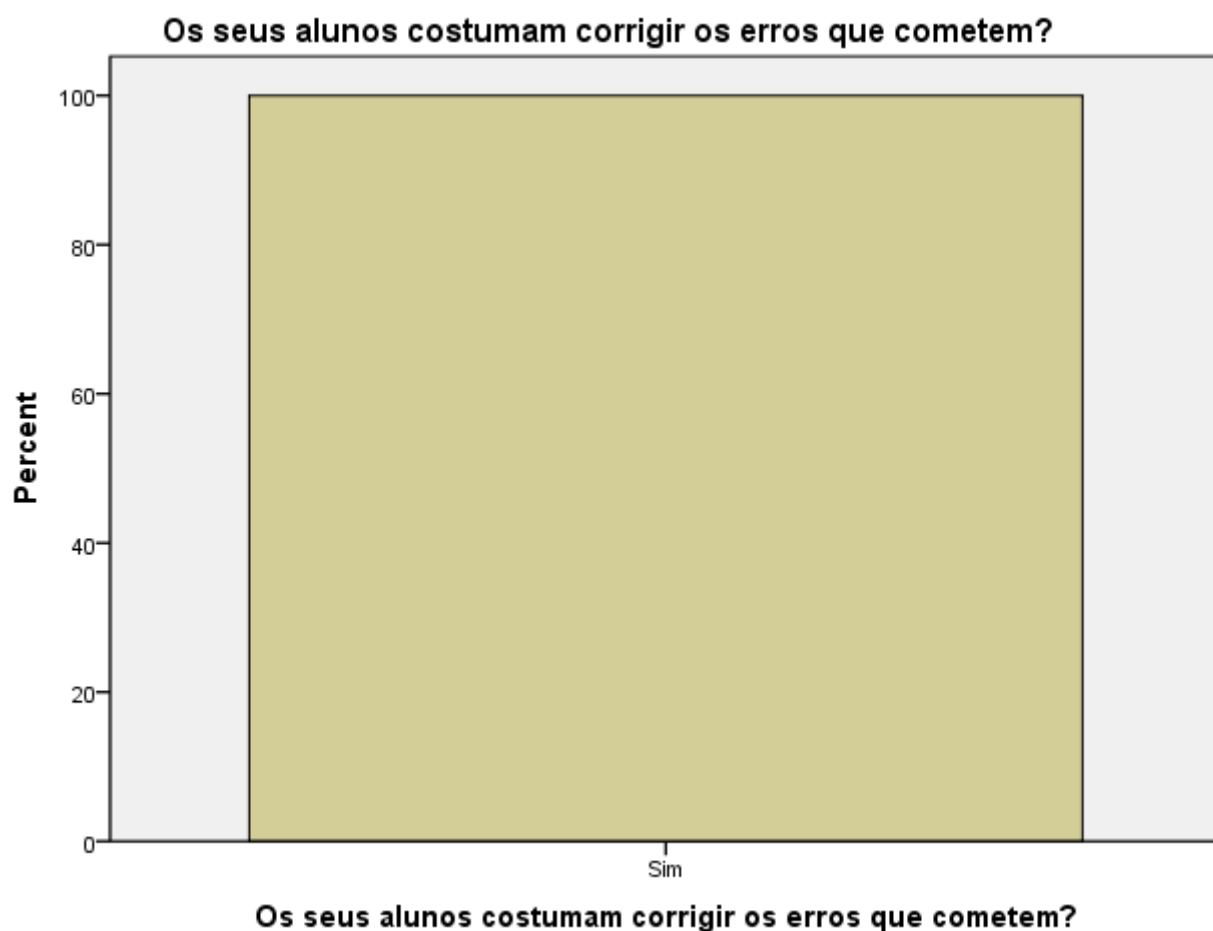


Costuma dedicar algum tempo das aulas de LE para "tratar" os erros escritos cometidos pelos seus alunos?

Costuma dedicar algum tempo das aulas de LE para "tratar" os erros escritos cometidos pelos seus alunos?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	"Sim"	9	90,0	90,0	90,0
	"Não"	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Anexo 12: Dados estatísticos – correção do erro por parte dos alunos



Os seus alunos costumam corrigir os erros que cometem?

Os seus alunos costumam corrigir os erros que cometem?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	10	100,0	100,0	100,0

Anexo 13: Corpus de français nivel I

Texto 1

Mon petit monstre a une tête énorme,
une jambe minuscule, six cheveux, six
yeux, une nez minuscule, une bouche
énorme, trois bras et deux oreilles.
Se nomme le monstre.

Texto 2

Mon petit monstre a deux têtes, quatre
yeux, quatre bras, une poitrine, deux nez, trois
doigts, deux jambes.
Il s'appelle cabecudo.

Texto 3

Mon petit monstre a une tête,
quatre bras, trois jambes, trois
yeux, cinq dents, une langue,
un nez et une bouche. Il s'appelle
Carera.

Texto 4

Mon petit monstre a deux grandes oreilles,
deux grands yeux, six jambes, deux
grands nez, quatre grands bras, un
petit nez, grandes
cheveux et grande bouche.

Text 5

Mon petit monstre s'appelle Jumbia.
Il habite la Australie, il a un grand Bauch, deux petit
jambes deux bras, deux yeux, un grand nez,
deux petit pied.

Text 6

Mon petit monstre a deux yeux, une
grande nez, une grande bouche, cinq
main, deux cheveux, huit jambe se même
et deux de tête.

Text 7

Mon petit monstre a une tête, une
yeux, deux serpentes, une bouche, cheveux,
une fago, quatre bras, deux jambe,
trois doigt et une robe. Elle s'appelle
Bumby.

Text 8

Mon Petit monstre, la tête, deux yeux,
quatre bras et sept jambe. Il s'appelle
Monstrinho

Texte 9

Nom Petit Monstre.
Deux grand oreilles, une œil,
une bouche, huit dent, une
barbe, deux Bras, deux grand
mains, douze doigts, la queue,
deux petit jambes, deux grand
pied.
Il s'appelle Yésé Socrades

Texte 10

Mon petit monstre a quatre bras, cinq jambe,
un grand bouche, deux grand yeux, quarent-quatre
dent et un tête. Elle s'appelle Petit Pebré et elle habite
à Californie.

Anexo 14: Corpus de inglês nível III

Texto 1

I watch ~~it~~ ~~with~~ soap operas. I don't like police drama. I like ^{them} because ^{they are} ~~it~~ fantastic. My favourite film is Step up 2, because ~~it~~ is fantastic and the most ~~the~~ important characters ~~is~~ dancing.

Texto 2

Age / birthday	School / favourite subjects	Appearance	Hobbies-free time activities / music
Friends	Sports	likes and dislikes	personality
and to drink			things she/he likes to do/ to eat

My best friend is Daniela. She lives in Vila do Bomde.
Together ~~we~~ play computer games, watch TV, listen to music.
My best friend ~~we~~ likes ~~to~~ studying, listening to music.
Daniela is fantastic ^{and} ~~no~~ exuberant!!

Texto 3

Dear friend,
last Tuesday, I visited the British Museum, it was exciting.
They have the pieces of eight, the chest of Ramses
and the hear of Augustus there Relius where the most
interesting to me. If you want to see it too, come
to the British Museum, they have a lot of Relius.
It was a very interesting museum, I want to go there
again, because I love the museum is next to Oxford street
It's in Bloomsbury street.

Texto 4

Age / birthday	School / favourite subjects	Appearance	Hobbies-free time activities / music
Friends	Sports	likes and dislikes	personality
and to drink			things she/he likes to do/ to eat
My sister is Helena, is eight years old and birthday is 06 May of June.	Favourite Subject is Portuguese.	She's got blue eyes and brown hair. She likes to eat a bit of everything and drink water.	Her favourite sport is horse riding. She's best friends with Tris and Eedina. She likes Hannah Montana and she doesn't like Tokio Hotel. My sister is beautiful.

GOOD WORK!

Texto 5

Age / birthday	School / favourite subjects	Appearance	Hobbies-free time activities / music
Friends	Sports	likes and dislikes	personality
and to drink			things she/he likes to do/ to eat
My name is 13 years old. I'm my good friend in Laminas. I like sports. My colour favourite is orange. My music favourite is "Run D.M.C."			

Texto 6

Last night ...

Frank wake up. He heard
a noise. He switched
on the light. He got
out of the bed. Then
he went downstairs.
He put on his dressing
gown and he opened
the bedroom door. He
listened at the door
and opened it. Frank saw
a cat outside the window.
Frank went upstairs, took
off his dressing gown,
go into bed, switched
off the light and finally
went to sleep.

Texto 7

In my opinion school uniforms don't divide children. Everybody looks
the same. They look equal. When students wear uniforms they
are not bores by other kids.

Texto 8

In October I'm going to ^{go to} England with my parents. Do you want
to come? We're staying in a hotel in England for a week, and after
that we're visiting London. Eiffel Tower Eye of London **GOOD WORK**
In Paris London we can ~~at~~ go to the Tower Eiffel. My dad is taking ~~an~~ the
car. We're planning to eat in restaurants because ~~I~~ and my parents ~~are~~
don't want to cook while ~~they~~ we are on holiday.

Texto 9

My best friend [is exaniama]
She lives in Vila do Conde. Together we talk and
study. Her favourite subjects are Portuguese and exaters.
She is fantastic and brilliant. She has got blue eyes
and brown hair. She likes dancing, play^{ing} computer
games and watching TV. She doesn't like dogs. Her
birthday is on twenty eightth of October. Her hobby
is dancing.

Texto 10

My best friend
My best friend is Daniela. She lives in
Vila do Conde. Together ~~is~~^{we} play computer games,
watch TV, listen to music.
Her favourite subjects are Portuguese and Maths.
She likes ~~is~~^{and} playing computer games, dancing,
sing^{ing} and watching TV.
Daniela ~~is~~^{has got} green eyes, ~~and~~ blond hair,
and ~~a~~ two pets.
My best friend Daniela is fantastic ~~and~~^{and}
brilliant!!

Anexo 15: Corpus de inglês nível V

Texto 1

Technology.

In my opinion, technology can be a good thing or a bad thing. It can be a good thing when it helps people, for example, technology combined with medicine can help a lot of people that have diseases. But it can also be a bad thing, when you get addicted to it.

Texto 2

In our opinion, we think that technology have two different sides, the bad side and the good side.

the good side is when we can search information on the internet.

the bad side is when we are addicted to it and we can't live without it.

Texto 3

In my opinion the technology have two sides; a bad one and the good one.

The technology has got a bad side because when we get addicted to it, we make our lives depend of technology and we don't develop our social lives.

However, technology has a good side in many different areas like medicine when it is used to heal people, lifestyle: at the cinema the animated movies like Toy Story are made with the advanced computer programmes, etc.

To sum technology has got more good aspects than bad aspects, so it's a good thing.

Texto 4

In my opinion I think that technology it's good but if you use too much you will stay very addicted to it, and this people will stay without no social life.

On the other hand technology it's good because we need it to help us, like the microwave, because if we doesn't have it we couldn't cooking some things. The telephone, we need it to contact other people more easier and we can do a SOS call.


In other words, technology it's good and it's bad, too.

That's what we think.

Texto 5


With both texts we could understand that technology has got a good and a bad aspects. For example with the technology we can browse some things very important or we can search for recent news. On the bad side of the technology we have the person how don't live how because they are addicted to the computer, to that person we call hikikomory.

Texto 6

 Send	To...	President of the Republic
	Cc...	
	Subject:	Social Issues

~~Dear~~ Dear, Mr. President Amilal Carazo, how
 were you re-elected again, when there is
 so much unemployment. Almost 15% of our
 population is unemployed. I think that the main
 solution for this worsening social issue is
 to create incentives to small companies, which will
 lead them to open in our country and consequently
 create more jobs

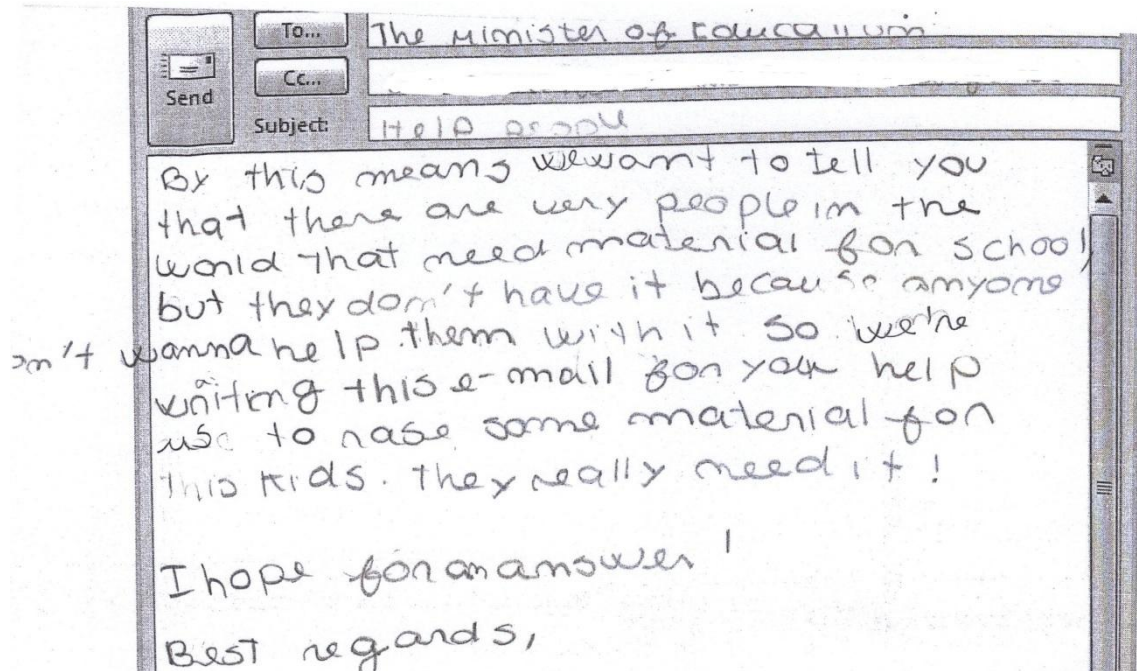
Texto 7

 Send	To...	Mr. President
	Cc...	
	Subject:	Unemployment

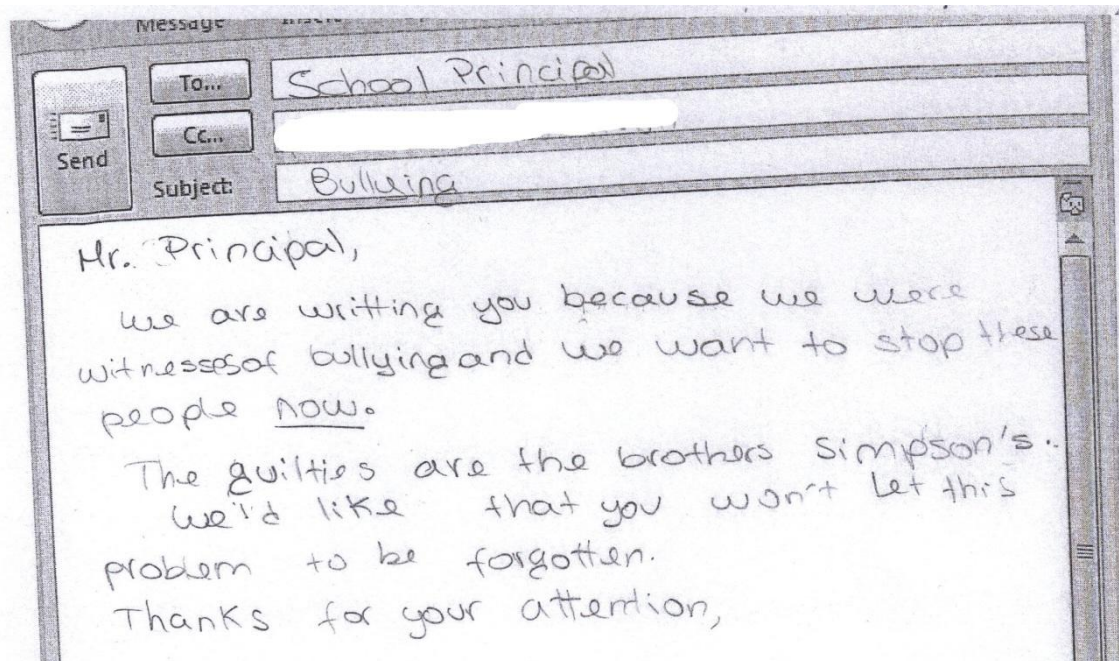
Mr President we want to talk about an issue, Our
 country is crossing the limits of unemployment, be-
 cause 12% of the population is living with this
 problem. We must put an end to it. I hope you
 understand.

PS: Do something, it's serious

Texto 8



Texto 9



Texto 10

The image shows a screenshot of a web browser's email composition interface. The window has a menu bar with 'Message', 'Insert', 'Options', 'Format Text', and 'Developer'. On the left side, there is a 'Send' button with a paper plane icon. The 'To...' field contains the email address 'Presidente — school@live.com.pt'. The 'Subject' field contains the word 'Bullying'. The main body of the email contains two paragraphs of handwritten text in black ink. The first paragraph reads: 'My friends suffer bullying because some girls call them bad names, so I want you to do something for my friends'. The second paragraph, which is indented to the right, reads: 'Thank you for you attention'.

Message Insert Options Format Text Developer

To... Presidente — school@live.com.pt

CC...

Send

Subject: Bullying

My friends suffer bullying because some girls call them bad names, so I want you to do something for my friends

Thank you for you attention